INDONESIA EMAS BERKELANJUTAN 2045

Kumpulan Pemikiran Pelajar Indonesia Sedunia

5

PENDIDIKAN

Editor: Afifah Muharikah, Athifah Utami, & Randi Proska Sandra

LIPI

INDONESIA EMAS BERKELANJUTAN 2045

Kumpulan Pemikiran Pelajar Indonesia Sedunia

5

PENDIDIKAN

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Dilarang mereproduksi atau memperbanyak seluruh atau sebagian
dari buku ini dalam bentuk atau cara apa pun tanpa izin tertulis dari penerbit.

© Hak cipta dilindungi oleh Undang-Undang No. 28 Tahun 2014

All Rights Reserved

Buku ini tidak diperjualbelikan.

INDONESIA EMAS BERKELANJUTAN 2045

Kumpulan Pemikiran Pelajar Indonesia Sedunia

5

PENDIDIKAN

Editor: Afifah Muharikah, Athifah Utami, & Randi Proska Sandra

Buku ini tidak diperjualbelikan.

LIPI Press

© 2021 Perhimpunan Pelajar Indonesia Dunia
Direktorat Penelitian dan Kajian PPI Dunia 2020–2021

Katalog dalam Terbitan (KDT)

Indonesia Emas Berkelanjutan 2045: Kumpulan Pemikiran Pelajar Indonesia Sedunia Seri 5 Pendidikan/Afifah Muharikah, Athifah Utami, & Randi Proska Sandra (Ed.)–Jakarta: LIPI Press, 2021.

xx hlm. + 289 hlm.; 14,8 × 21 cm

ISBN 978-602-496-207-4 (no. seri lengkap cetak)
978-602-496-212-8 (cetak)
978-602-496-220-3 (no. seri lengkap e-book)
978-602-496-225-8 (*e-book*)

1. Indonesia 2. Tujuan Pembangunan Berkelanjutan
3. Pendidikan

370

Copy editor : Sonny Heru Kusuma & Heru Yulistiyan
Proofreader : Risma Wahyu Hartiningsih
Penata isi : Vidia Cahyani Ayuningtyas & Rahma Hilma Taslima
Desainer sampul : Dhevi E.I.R. Mahelingga

Cetakan pertama : Juli 2021

Diterbitkan oleh:
LIPI Press, anggota Ikapi
Gedung PDDI LIPI, Lantai 6
Jln. Jend. Gatot Subroto 10, Jakarta 12710
Telp.: (021) 573 3465
e-mail: press@mail.lipi.go.id
website: lipipress.lipi.go.id
LIPI Press
@lipi_press
lipi.press

Bekerja sama dengan:
Perhimpunan Pelajar Indonesia (PPI) Dunia
Mayapada Tower 1, Lt. 19,
Jln. Jend. Sudirman, Kav. 28,
Jakarta Selatan 12920
e-mail: kesekretariatan@ppi.id
website: ppi.id

Buku ini merupakan karya buku yang terpilih dalam Program Akuisisi Pengetahuan Lokal Tahun 2021 Balai Media dan Reproduksi (LIPI Press), Lembaga Ilmu Pengetahuan Indonesia.

Karya ini dilisensikan di bawah Lisensi Internasional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Daftar Isi

Daftar Gambar ix
Pengantar Penerbit xi
Kata Pengantar Koordinator PPI Dunia 2020–2021 xiii
Kata Pengantar Direksi Direktorat Penelitian dan Kajian PPI Dunia 2020–2021 xvii
Kata Pengantar Prof. Dr. Arif Satria xix

Bab I Sekilas Pandang Tujuan Pembangunan Berkelanjutan Nomor 4
Afifah Muharikah 1

TEMA 1: PENDIDIKAN DASAR DAN MENENGAH

Bab II Pendidikan Anak Pada Kondisi Darurat: Adaptasi Kurikulum pada Masa Pandemi Covid-19
Junjun Muhamad Ramdani 17

BAB III Tantangan Integrasi dan Implementasi Pendidikan Penguatan Karakter di Kebijakan Pendidikan Merdeka Belajar
Laili Maftukhah & Aulia Ariani 31

BAB IV Pengembangan Profesi Guru di Daerah 3T: Tantangan dan Upaya
Siti Fadlilah, Naufal Rizkulloh, & Sahirul Alim 45

Buku ini tidak diperjualbelikan.

BAB V Meneropong Masa Depan Pendidikan 3T
Sunarto Natsir 61

TEMA 2: PENDIDIKAN LITERASI DAN NUMERASI

BAB VI Komparasi dan Analisis Kemampuan Literasi Negara-Negara Peraih Peringkat PISA Tertinggi
Muhammad Aswin Rangkuti 77

BAB VII Menggagas Revolusi Literasi dan Numerasi
Kevin Mandira Limanta 93

BAB VIII Program Pendidikan dan Intervensi Pengajaran dalam Usaha Meningkatkan Kemampuan Literasi Antar Jenjang Pendidikan di Indonesia
Rania Chairunnisa Qisti, Fatimah Azzahra, & M. Rinaldy Usni Pratama 105

BAB IX Program Pendidikan dan Intervensi Pengajaran dalam Usaha Meningkatkan Kemampuan Numerasi Antar Jenjang di Indonesia
Sary Matualesy 121

TEMA 3: PENDIDIKAN VOKASI/KEJURUAN

BAB X Evaluasi Digitalisasi Pendidikan dan Kesiapannya dalam Mendorong Akselerasi Kompetensi Berbasis TIK
Randi Proska Sandra 141

BAB XI Kiblat Lokal sebagai Arah Acuan Pelatihan Teknologi Informasi dan Komputer
Diah Febri Utami 159

BAB XII Program Pendidikan Vokasi untuk Kesiapan Kerja di Indonesia: Keselarasan Kurikulum Pengajaran dengan Kebutuhan Industri
Nur Musyafak 173

TEMA 4: PENDIDIKAN ANAK USIA DINI DAN INKLUSI

BAB XIII Perluasan dan Pemerataan Aksesibilitas Pendidikan Anak Usia Dini (Paud): Benarkah Sudah Menjadi Prioritas?
Athifah Utami 187

Buku ini tidak diperjualbelikan.

BAB XIV Peran Keluarga, Komunitas, dan Pemerintah dalam Kesiapan Pendidikan Anak Prasekolah
Anita Mediana & Amelya Dwi Astuti 201

BAB XV Paradigma Pendidikan Inklusi Berdasarkan Riset Bereputasi Tinggi Tahun 2010–2020: Rekomendasi Arah Kebijakan Infrastruktur Pendidikan Inklusi di Indonesia
Darmawansah, Muhammad Altalarik Anugrah, & Nizam Alfarisy 215

BAB XVI Peran *Civitas Academica* dalam Peningkatan Akses Pendidikan Bagi Mahasiswa Penyandang Disabilitas di Perguruan Tinggi
Afifah Muharikah 235

BAB XVII Meneropong Arah Kemajuan Pendidikan Indonesia 2045: Siapkah Kita Bergerak Maju?
Afifah Muharikah, Athifah Utami, & Randi Proska Sandra 251

Daftar Singkatan 261
Indeks 265
Biografi Editor 267
Biografi Penulis 269
Struktur Direktorat Penelitian dan Kajian PPI Dunia 2020–2021 279

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Daftar Gambar

Gambar 6.1 Tren Kemampuan Literasi PISA di Indonesia Semenjak Tahun 2000 78

Gambar 6.2 Tren Kemampuan Literasi PISA di Jerman Semenjak Tahun 2000 80

Gambar 6.3 Tren Kemampuan Literasi Saintifik di Amerika Serikat Semenjak Tahun 2000 80

Gambar 6.4 Disparitas Hasil PISA di Indonesia dan Beberapa Negara ASEAN 82

Gambar 6.5 Nilai Rata-Rata UKG Guru Tahun 2019 pada Beberapa Daerah 88

Gambar 9.1 Kerangka Penyusunan Program Pendidikan Membangun Kemampuan Numerasi 125

Gambar 9.3 Visualisasi Logika RTI 130

Gambar 9.4 Keterhubungan Antarkomponen: Pendekatan Analisis Perilaku Terapan, Kurikulum Standar Pengajaran Keterampilan Numerasi, Strategi *Precision Teaching*, Kerangka Kerja RTI, dan Pencapaian Tujuan TPB 135

Gambar 10.1 Persentase Penggunaan dan Pemanfaatan TIK di Sekolah Berdasarkan Klasifikasi Wilayah 144

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Gambar 10.2 Persentase Literasi Digital Rata-rata dari Seluruh Negara Responden ICILS 2018 (Kanan) dan Variasi Skor Literasi Komputer dan Informasi Beberapa Negara (Kiri) 148
Gambar 10.3 Persentase Siswa dan Sekolah yang Mendapat (Kanan)/Memberikan (Kiri) Pelajaran TIK..... 151
Gambar 12.1 Membentuk Kemampuan Peserta Didik..... 178
Gambar 12.2 Proses Implementasi Kurikulum 182
Gambar 13.1 Tren Capaian Angka Partisipasi Kasar (APK) Anak Usia 3–6 Tahun 193
Gambar 13.2 Model Pertama (Diadakan Mandiri oleh Satuan Layanan PAUD) 196
Gambar 13.3 Model Kedua (Secara Terintegrasi Diadakan oleh PAUD dan Posyandu) 196
Gambar 15.1 Infrastruktur Pendidikan Inklusi Berdasarkan TPB 4.a.1 220
Gambar 15.2 Kata Kunci yang Paling Sering Disebut dalam Riset Pendidikan Inklusi (2010–2020) 222
Gambar 15.3 Negara Paling Aktif Dalam Riset Pendidikan Inklusi (2010–2020) 223
Gambar 15.4 Jenjang Pendidikan yang Diteliti Selama Kurung Waktu 2010–2020..... 225
Gambar 15.5 Terminologi yang Paling Sering Digunakan dalam Abstrak Riset Pendidikan Inklusi (2010–2020)..... 225
Gambar 15.6 Kerangka Rekomendasi Kebijakan Pendidikan Inklusi Nasional 229
Gambar 16.1 Pendekatan Pembelajaran Inklusif 245

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Pengantar Penerbit

Sebagai penerbit ilmiah, LIPI Press mempunyai tanggung jawab untuk menyediakan terbitan ilmiah yang berkualitas. Upaya tersebut merupakan salah satu perwujudan tugas LIPI Press untuk turut serta mencerdaskan kehidupan bangsa sebagaimana yang diamanatkan dalam pembukaan UUD 1945.

Buku bunga rampai ini merupakan satu dari 12 seri buku hasil pemikiran para pelajar Indonesia yang sedang menempuh studi di luar negeri, dengan tujuan untuk menggariskan konsep "Indonesia Emas Berkelanjutan 2045". Isu yang dibahas adalah *Sustainable Development Goals* (SDGs) disertai dengan analisis dan rekomendasi untuk meraih "Indonesia Emas Berkelanjutan 2045". Kelebihan bunga rampai ini adalah memiliki perspektif lintas disiplin.

Seri Pendidikan berbicara tentang kaitan pendidikan di dalam negeri dengan isu SDGs, yang merupakan isu global. Bunga rampai ini memberikan pandangan unik, pengalaman, serta *lesson-learned* dari peserta didik yang sudah mengalami pendidikan di luar negeri.

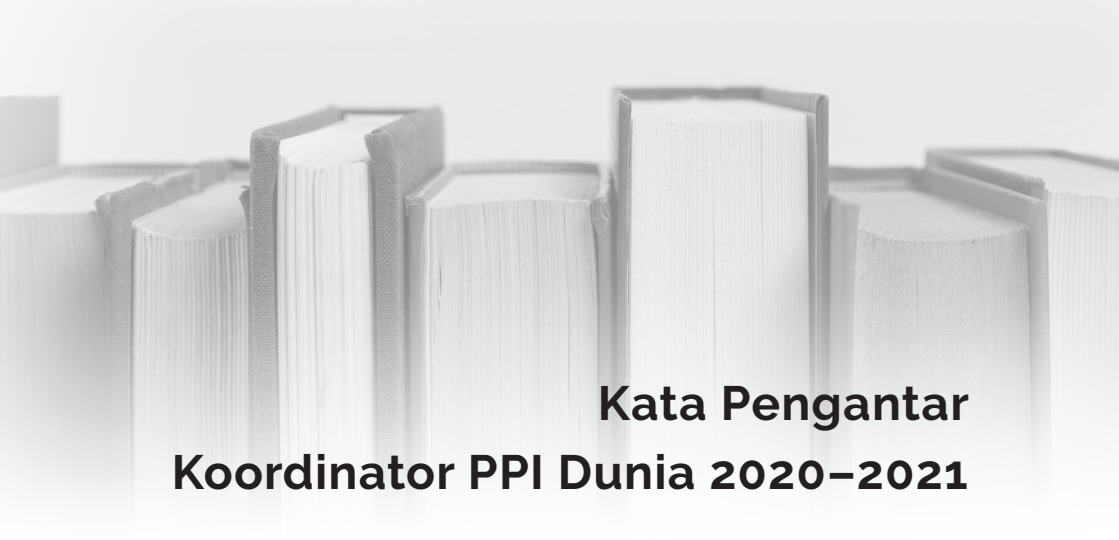
Buku ini tidak diperjualbelikan.

Agar dapat terwujud pendidikan nasional yang inklusif, merata, dan mendukung pembelajaran sepanjang hayat.

Akhir kata, kami mengucapkan terima kasih kepada semua pihak yang telah membantu proses penerbitan buku bunga rampai ini.

LIPI Press

Buku ini tidak diperjualbelikan.



Kata Pengantar Koordinator PPI Dunia 2020–2021

Perjalanan sejarah bangsa Indonesia tidak bisa dilepaskan dari peran intelektual anak bangsanya. Bermula dari perhimpunan yang bernama Indische Vereeniging yang dibentuk di negeri penjajah, para pelajar seperti Mohammad Hatta, Soetomo, dan Achmad Soebardjo mengubah organisasi tersebut menjadi lebih revolusioner. Pada tahun 1922 organisasi ini berubah nama menjadi Indonesische Vereeniging dan sejak Januari 1923 mendaulat Hatta untuk merevitalisasi majalah *Hindia Poetra* sebagai media perlawanan terhadap pemerintah kolonial. Sepulang para pelajar itu ke tanah air, mereka menjadi tulang punggung pergerakan perjuangan bangsa Indonesia.

Hari ini, pada tahun 2021 atau tepat 99 tahun sejak PPI diinisiasi oleh Hatta dan rekan-rekannya, PPI Dunia mencoba meneruskan semangat juang, ide, dan pemikiran Hatta dan Habibie serta untuk meneruskan inisiasi para pendahulu, PPI Dunia berkolaborasi dengan PPI Negara yang tersebar di seluruh dunia menerbitkan buku dengan judul *Indonesia Emas Berkelanjutan 2045: Kumpulan Pemikiran Pelajar Indonesia Sedunia Seri 5 Pendidikan* sebagai refleksi

Buku ini tidak diperjualbelikan.

kepedulian seluruh mahasiswa Indonesia di luar negeri terhadap perkembangan dan kemajuan bangsa menuju Indonesia Emas 2045. Selain itu, mencermati laporan Price Waterhouse Coopers pada 2017 yang menyebutkan bahwa Indonesia akan menjadi negara besar dunia dan menghasilkan GDP terbesar keempat di dunia di bawah Tiongkok, Amerika Serikat, dan India, PPI Dunia berpendapat bahwa sudah seharusnya mahasiswa Indonesia di luar negeri berkontribusi langsung terhadap pembangunan berkelanjutan di Indonesia untuk mencapai tujuan Indonesia Emas 2045 dan menjadi negara terbesar keempat di dunia tahun 2050.

PPI Dunia, yang saat ini memosisikan diri sebagai *expert community* yang intelektual dan akademis, mencoba memberikan sumbangsih pemikiran melalui buku ini sebagai *expert opinions* kepada *policy makers* dan *stakeholders* di Indonesia. Buku ini menggunakan Tujuan Pembangunan Berkelanjutan atau *Sustainable Development Goals* (SDGs) yang merupakan rencana aksi global 2030 yang disepakati untuk meningkatkan kualitas hidup manusia di seluruh dunia serta untuk mengakhiri kemiskinan, mengurangi kesenjangan, dan melindungi lingkungan berdasarkan hak asasi manusia dan kesetaraan bagi generasi sekarang maupun yang akan datang dengan berprinsip tanpa mengeksploitasi penggunaan sumber daya alam melebihi kapasitas dan daya dukung bumi. Melalui Direktorat Penelitian dan Kajian PPI Dunia, buku ini merepresentasikan 17 tujuan dalam SDGs yang terbagi dalam berbagai bab dan ditulis oleh perwakilan mahasiswa Indonesia di luar negeri dari berbagai negara.

Ide sederhana dari buku ini adalah menyalurkan energi positif para pelajar Indonesia sebagai *social capital* yang luar biasa untuk berkontribusi langsung terhadap pembangunan masyarakat dan bangsa Indonesia. Pelajar Indonesia di luar negeri adalah bagian dari masyarakat yang memiliki kewajiban untuk menjaga kesejahteraan dan keberlanjutan pembangunan di Indonesia. Buku ini adalah bentuk tanggung jawab dan upaya untuk membayar utang kepada negara atas kesempatan yang kami dapatkan sebagai mahasiswa untuk melanjutkan studi ke luar negeri.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Kami ucapkan terima kasih atas dukungan dan kontribusi PPI Dunia Kawasan Amerika Eropa, PPI Dunia Kawasan Asia-Oseania, dan PPI Dunia Kawasan Timur Tengah Afrika serta 60 PPI Negara yang ikut serta memberikan pemikiran, dukungan moral, serta dukungan SDM hingga buku ini bisa terwujud. Kami ucapkan terima kasih serta penghormatan yang setinggi-tingginya kepada Kepala LIPI beserta jajarannya yang ikut ambil bagian dan menjadi penerbit buku ini sehingga buku ini bisa menambah khazanah baru pemikiran pembangunan bagi kemajuan bangsa. Dengan mengucap syukur kepada Tuhan Yang Maha Esa dan teriring harap, semoga buku ini dapat memberikan manfaat besar dan langsung bagi kemajuan bangsa Indonesia.

Choirul Anam,

Charles University, Ceko

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Kata Pengantar Direksi Direktorat Penelitian dan Kajian PPI Dunia 2020–2021

Para pembaca yang kami hormati,

Atas nama Direktorat Penelitian dan Kajian (Ditlitka) PPI Dunia 2020–2021, kami ingin menyampaikan rasa syukur atas terbitnya rangkaian buku ini dengan tema "Mewujudkan Indonesia Emas Berkelanjutan 2045: Kumpulan Pemikiran Pelajar Indonesia Sedunia". Buku ini merupakan rangkaian tulisan pemikiran pelajar Indonesia yang tersebar di seluruh dunia, dalam rangka memberikan sumbangsih konsep untuk mempersiapkan Indonesia menjadi negara maju pada tahun 2045.

Rangkaian buku ini terdiri dari 12 judul. Sebanyak 11 buku berfokus pada definisi Indonesia sebagai negara maju yang berorientasi berkelanjutan dalam melaksanakan pembangunannya. Dari sisi konten, bahasan setiap bab dalam 11 buku ini terkait erat dengan capaian *Sustainable Development Goals* (SDGs). Landasan pemikiran kami sangat sederhana bahwa Indonesia emas haruslah berkelanjutan dan proses pembangunan haruslah bertahap. Di samping itu, terdapat

Buku ini tidak diperjualbelikan.

1 buku yang berfokus pada kajian keislaman dan Timur Tengah dalam kaitannya dengan konteks Indonesia.

Kami mengucapkan terima kasih kepada seluruh penulis yang telah terlibat aktif dalam penulisan buku ini. Tak lupa juga kepada LIPI Press yang berkenan menerbitkan buku kami serta seluruh jajaran pengurus Ditlitka PPI Dunia 2020–2021 yang berjumlah lebih dari 130 orang. Suatu kehormatan bagi kami bisa bekerja bersama dengan insan cemerlang Indonesia yang tersebar di seluruh dunia untuk menuntut ilmu.

Terakhir, kami tentu berharap rangkaian buku ini bisa bermanfaat bagi banyak pihak, khususnya pemangku kepentingan di bidang pembangunan di Indonesia. Semoga rangkaian buku ini bisa menjadi literatur yang baik dan menjadi catatan sejarah kontribusi pemikiran para pemuda Indonesia yang peduli pada negara dan bangsanya. Untuk Indonesia Jaya!

Hormat kami,

Direksi

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Kata Pengantar

Prof. Dr. Arif Satria[1]

Era Revolusi Industri 4.0 yang ditandai dengan kecepatan perkembangan teknologi secara eksponensial, telah membawa tantangan-tantangan baru yang belum pernah dibayangkan sebelumnya. Kontribusi para anak muda Indonesia dalam menghadapi ragam tantangan tersebut sangat dibutuhkan, terutama dalam usia satu abad Indonesia menuju Indonesia Emas 2045.

Salah satu tantangan terbesar bangsa kita saat ini adalah bagaimana menciptakan SDM-SDM ungggul berdaya saing dan andal. Yang di satu sisi bisa membantu menyelesaikan masalah-masalah mendasar, memenuhi kebutuhan dasar rakyat tetapi di sisi yang lain kita juga butuh SDM yang mampu memenangkan persaingan dan kompetisi global. Kunci untuk itu semua adalah pendidikan.

Pendidikan memainkan peran penting dalam menciptakan SDM unggul berdaya saing. Oleh karena itu, saya menyambut baik karya kolektif yang ditulis oleh para anak muda diaspora yang tergabung dalam PPI Dunia ini. Buku yang berjudul "Indonesia Emas

1 Rektor Universitas IPB; Ketua Forum Rektor Indonesia

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Berkelanjutan 2045: Kumpulan Pemikiran Pelajar Indonesia Sedunia Seri 5 Pendidikan" menjadi salah satu cara mahasiswa di luar negeri berkontribusi untuk kemajuan pendidikan Indonesia.

Kepada para penulis dan penyunting buku ini, saya sampaikan apresiasi yang setinggi-tingginya atas kerja kerasnya menyusun buku ini. Saya yakin buku ini akan menginspirasi para generasi muda Indonesia untuk memajukan pendidikan di tanah air. Semoga Allah Swt meridhoi segala upaya kita untuk memajukan bangsa yang kita cintai ini.

Bogor, 12 Juni 2021

Buku ini tidak diperjualbelikan.

BAB I

Sekilas Pandang Tujuan Pembangunan Berkelanjutan Nomor 4

Afifah Muharikah

Sustainable Development Goals atau Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (TPB) telah dicanangkan sebagai tujuan global dalam menciptakan kedamaian dan keadilan di dunia. Pun di Indonesia, TPB telah menjadi rujukan dalam Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional (RPJMN) 2020–2024. TPB merupakan target pembangunan global yang disepakati oleh 193 kepala negara yang hadir pada sidang umum PBB pada September 2015. Tertuang di dalam dokumen berjudul "Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development" (United Nations, 2015), TPB memuat 17 tujuan dan 169 sasaran. Dengan prinsip "No One Left Behind" dan prinsip 5P (*People*, *Planet*, *Prosperity*, *Peace*, dan *Partnership*), implementasi TPB global dimonitori oleh setidaknya 242 indikator keberhasilan. Walaupun TPB tidak bersifat mengikat secara hukum, beberapa negara konsisten memberikan laporan implementasi TPB mereka kepada dunia melalui forum-forum tahunan yang diselenggarakan oleh Persatuan Bangsa-Bangsa (PBB). Di Indonesia, pemerintah telah merespons keikutsertaannya dalam mencapai sasaran TPB dengan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

mengeluarkan Peraturan Presiden Nomor 59 Tahun 2017 tentang Pelaksanaan dan Pencapaian Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (Perpres TPB).

Informasi di atas adalah fakta yang saya temukan setelah saya tergugah untuk mencari secara detail tentang TPB ketika saya menulis tentang esai sebagai persyaratan untuk melamar sebagai ketua komisi bidang Pendidikan Perhimpunan Pelajar Indonesia pada akhir 2020. Sebelum saya memutuskan melanjutkan studi doktoral, saya adalah praktisi pendidikan di bidang Bahasa Kedua di berbagai jenjang pendidikan, termasuk perguruan tinggi. Isu-isu yang diangkat di dalam TPB adalah isu-isu yang sudah lama menjadi sorotan pendidikan di Indonesia. Akan tetapi, belum pernah saya menilik secara detail bagaimana tujuan, sasaran, dan TPB dalam bidang pendidikan dirancang secara global dan memayungi tujuan pembangunan banyak negara di dunia. Untuk pertama kali, saya merasa semua negara memiliki 'tolok ukur' yang sama di semua sektor. Tanpa mengategorikan apakah itu negara maju, berkembang, atau tertinggal, semua negara memiliki tujuan dan dievaluasi berdasarkan pada indikator yang sama. Tidak dimungkiri bahwa implementasi TPB di setiap negara bersifat majemuk, yaitu bergantung pada keragaman tantangan yang mereka miliki, tetapi semangat usaha negara-negara tersebut dalam mewujudkan kesetaraan dan perdamaian dunia makin kentara.

A. TPB NO. 4: PENDIDIKAN YANG INKLUSIF DAN MERATA BAGI SEMUA

Dari 17 TPB, PBB mencatat bahwa TPB No. 4, yaitu sektor pendidikan, memiliki 10 sasaran dan 11 indikator. Ke-10 sasaran tersebut diadopsi oleh Indonesia sebagaimana tertuang di dalam Peraturan Presiden Nomor 59 Tahun 2017. Beberapa indikator global telah diadopsi dan dikembangkan sehingga melahirkan 20 indikator yang tertuang di dalam perpres tersebut. Sepuluh sasaran TPB No. 4 yang tertuang dalam Perpres No. 59/2017 adalah sebagai berikut.

4.1 Pada tahun 2030, menjamin bahwa semua anak perempuan dan laki-laki menyelesaikan pendidikan dasar dan menengah tanpa

Buku ini tidak diperjualbelikan.

dipungut biaya, setara, dan berkualitas, yang mengarah pada capaian pembelajaran yang relevan dan efektif.

4.1.1 Proporsi anak-anak dan remaja: (a) pada kelas 4, (b) tingkat akhir SD/kelas 6, (c) tingkat akhir SMP/kelas 9 yang mencapai standar kemampuan minimum dalam: (i) membaca, (ii) matematika.

4.1.1.(a) Persentase SD/MI berakreditasi minimal B.

4.1.1.(b) Persentase SMP/MTs berakreditasi minimal B.

4.1.1.(c) Persentase SMA/MA berakreditasi minimal B.

4.1.1.(d) Angka Partisipasi Kasar (APK) SD/MI/sederajat.

4.1.1.(e) Angka Partisipasi Kasar (APK) SMP/MTs/sederajat.

4.1.1.(f) Angka Partisipasi Kasar (APK) SMA/SMK/MA/sederajat.

4.1.1.(g) Rata-rata lama sekolah penduduk umur ≥15 tahun.

4.2 Pada tahun 2030, menjamin bahwa semua anak perempuan dan laki-laki memiliki akses terhadap perkembangan dan pengasuhan anak usia dini, pengasuhan, pendidikan prasekolah dasar yang berkualitas sehingga mereka siap untuk menempuh pendidikan dasar.

4.2.1 Proporsi anak usia di bawah 5 tahun yang berkembang dengan baik dalam bidang kesehatan, pembelajaran, dan psikososial, menurut jenis kelamin.

4.2.2 Tingkat partisipasi dalam pembelajaran yang teroganisir (satu tahun sebelum usia sekolah dasar), menurut jenis kelamin.

4.2.2.(a) Angka Partisipasi Kasar (APK) Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD).

4.3 Pada tahun 2030, menjamin akses yang sama bagi semua perempuan dan laki-laki, terhadap pendidikan teknik, kejuruan dan pendidikan tinggi, termasuk universitas, yang terjangkau dan berkualitas.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

4.3.1 Tingkat partisipasi remaja dan dewasa dalam pendidikan dan pelatihan formal dan nonformal dalam 12 bulan terakhir, menurut jenis kelamin.

4.3.1.(a) Angka Partisipasi Kasar (APK) SMA/SMK/ MA/ sederajat.

4.3.1.(b) Angka Partisipasi Kasar (APK) Perguruan Tinggi (PT).

4.4 Pada tahun 2030, meningkatkan secara signifikan jumlah pemuda dan orang dewasa yang memiliki keterampilan yang relevan, termasuk keterampilan teknik dan kejuruan, untuk pekerjaan, pekerjaan yang layak dan kewirausahaan.

4.4.1 Proporsi remaja dan dewasa dengan keterampilan teknologi informasi dan komunikasi (TIK).

4.5 Pada tahun 2030, menghilangkan disparitas gender dalam pendidikan, dan menjamin akses yang sama untuk semua tingkat pendidikan dan pelatihan kejuruan, bagi masyarakat rentan termasuk penyandang cacat, masyarakat penduduk asli, dan anak-anak dalam kondisi rentan.

4.5.1 Rasio Angka Partisipasi Murni (APM) perempuan/laki-laki di (1) SD/MI/ sederajat; (2) SMP/MTs/sederajat; (3) SMA/SMK/MA/sederajat; dan Rasio Angka Partisipasi Kasar (APK) perempuan/laki-laki di (4) Perguruan Tinggi.

4.6 Pada tahun 2030, menjamin bahwa semua remaja dan proporsi kelompok dewasa tertentu, baik laki-laki maupun perempuan, memiliki kemampuan literasi dan numerasi.

4.6.1 Persentase remaja/dewasa pada kelompok usia tertentu, paling tidak mahir/mampu pada level tertentu dalam keterampilan (i) membaca dan (ii) menghitung, menurut jenis kelamin.

4.6.1.(a) Persentase angka melek aksara penduduk umur ≥15 tahun.

4.6.1.(b) Persentase angka melek aksara penduduk umur 15–24 tahun dan umur 15–59 tahun.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

4.7 Pada tahun 2030, menjamin semua peserta didik memperoleh pengetahuan dan keterampilan yang diperlukan untuk meningkatkan pembangunan berkelanjutan, termasuk antara lain, melalui pendidikan untuk pembangunan berkelanjutan dan gaya hidup yang berkelanjutan, hak asasi manusia, kesetaraan gender, promosi budaya damai dan non-kekerasan, kewarganegaraan global dan penghargaan terhadap keanekaragaman budaya dan kontribusi budaya terhadap pembangunan berkelanjutan.

4.7.1 Pengarusutamaan pada semua jenjang pendidikan, (i) pendidikan kewargaan dunia, (ii) pendidikan untuk pembangunan berkelanjutan termasuk kesetaraan gender dan hak asasi manusia pada (a) kebijakan pendidikan nasional, (b) kurikulum, (c) pendidikan guru, (d) penilaian siswa.

4.a Membangun dan meningkatkan fasilitas pendidikan yang ramah anak, ramah penyandang cacat dan gender, serta menyediakan lingkungan belajar yang aman, antikekerasan, inklusif, dan efektif bagi semua.

4.a.1 Proporsi sekolah dengan akses ke: (a) listrik (b) internet untuk tujuan pengajaran, (c) komputer untuk tujuan pengajaran, (d) infrastruktur dan materi memadai bagi siswa disabilitas, (e) air minum layak, (f) fasilitas sanitasi dasar per jenis kelamin, (g) fasilitas cuci tangan (terdiri atas air, sanitasi, dan higienis bagi semua (WASH).

4.b Pada tahun 2020, secara signifikan memperluas secara global, jumlah beasiswa bagi negara berkembang, khususnya negara kurang berkembang, negara berkembang pulau kecil, dan negara-negara Afrika, untuk mendaftar di pendidikan tinggi, termasuk pelatihan kejuruan, teknologi informasi dan komunikasi, program teknik, program rekayasa dan ilmiah, di negara maju dan negara berkembang lainnya.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

4.b.1 Jumlah bantuan resmi Pemri kepada Mahasiswa Asing Penerima Beasiswa Kemitraan Negara Berkembang.

4.c Pada tahun 2030, secara signifikan meningkatkan pasokan guru yang berkualitas, termasuk melalui kerja sama internasional dalam pelatihan guru di negara berkembang, terutama negara kurang berkembang, dan negara berkembang kepulauan kecil.

4.c.1 Persentase guru TK, SD, SMP, SMA, SMK, dan PLB yang bersertifikat pendidik

Setiap tujuan pada TPB No. 4 merangkum tiga tujuan prioritas yang terkandung ke dalam prinsip TPB nomor 4, yaitu mewujudkan pendidikan yang inklusif, merata, dan mendukung pembelajaran sepanjang hayat bagi semua. Terkait pendidikan inklusif dan merata, TPB No. 4 mendorong terbukanya akses pendidikan pada semua jenjang pendidikan yang dapat menjangkau semua orang, terlepas dari pengategorian pada gender, usia, kemampuan/disabilitas, lokasi, ataupun keadaan sosial. Selain itu, TPB No. 4 ini menekankan pengetahuan yang berkualitas yang dapat didukung dengan meningkatkan kualitas akses, pengajar, pembelajaran, dan sarana/fasilitas sekolah.

Analisis keterkaitan antar-TPB oleh Bappenas dalam *Roadmap of TPB Indonesia towards 2030 (hlm. 145)* menunjukkan bahwa TPB No. 4 merupakan salah satu target independen yang memiliki pengaruh kuat terhadap target-target TPB lainnya. Indikator terkuatnya, selain indikator pada bidang energi (yaitu efisiensi energi/7.3), adalah indikator 4.1, yaitu pemenuhan akses pendidikan dasar dan menengah yang berkualitas dan merata bagi seluruh anak perempuan dan laki-laki. Fakta ini menjadi landasan dominasi topik pada buku ini, yang menitikberatkan pada indikator-indikator yang berhubungan langsung dengan poin 4.1. Sebagai contoh, indikator 4.2, yaitu terkait pendidikan usia dini, bertujuan meningkatkan kualitas peserta didik sebelum mereka masuk ke pendidikan dasar. Demikian pula indikator-indikator lain, seperti indikator 4.5 tentang penghilangan disparitas gender dan masyarakat rentan, indikator 4.6 tentang kemampuan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

literasi dan numerasi, serta indikator 4.7 terkait pengetahuan dalam peningkatan pembangunan berkelanjutan yang dapat dimulai dituju sejak para peserta didik berada di tingkat pendidikan dasar dan menengah. Kemudian, terkait dengan kualitas pengajaran dan fasilitas pada pendidikan dasar dan menengah, indikator 4.c tentang kualitas guru serta indikator 4.a tentang fasilitas pendidikan merupakan indikator penting terkait kualitas pengajaran di pendidikan dasar dan menengah.

Beberapa indikator pada TPB No. 4 memang belum menjadi prioritas utama di 2030. Namun, Arah Peta Pendidikan Indonesia 2045 tampaknya sudah mulai memasukkannya sebagai indikator prioritas. Indikator-indikator tersebut mencakup kemampuan literasi teknologi (indikator 4.4; 4.b) dan akses perguruan tinggi (indikator 4.3). Dengan mengangkat isu-isu yang menjadi prioritas pada 2045, diharapkan buku ini dapat menjangkau lebih luas isu-isu yang muncul tidak hanya dalam waktu dekat, tetapi juga di waktu yang akan datang.

B. PRIORITAS DI ATAS PRIORITAS

Berada pada peringkat ke-69 dari 127 negara berdasarkan pada penilaian kualitas pendidikan internasional (Education Development Index, 2011), arah kebijakan dan strategi yang telah dirancang di atas diharapkan mampu meningkatkan kualitas pendidikan Indonesia di mata dunia melalui peningkatan pemerataan layanan pendidikan berkualitas di kelima bidang prioritas yang disebutkan di atas. Dari kelima area tersebut, dua area merupakan area dominan, yaitu kualitas akses dan pendidik.

Tolok ukur yang dijabarkan dalam Peraturan Presiden No. 59 Tahun 2017 dalam mengukur kualitas pendidikan adalah meningkatnya angka partisipasi sekolah, akreditasi sekolah, dan kemampuan literasi serta numerasi warga negara usia produktif. Dalam target jangka menengah, (RPJMN 2020–2024), Indonesia menargetkan kenaikan hingga 9,18 tahun rata-rata lama pendidikan anak sekolah dari sebelumnya 8,25 tahun pada 2018. Kemudian, Indonesia juga menargetkan naiknya angka harapan lama sekolah

Buku ini tidak diperjualbelikan.

hingga hampir satu tahun, angka kelulusan pada semua jenjang dari 3–15%, angka partisipasi kasar (APK) perguruan tinggi hingga 7% dan PAUD hingga 9%, dan kenaikan rata-rata skor Programme for Internasional Student Assessment (PISA) pada bidang membaca, matematika, dan sains dalam kisaran 25, 8, dan 6 untuk tiap bidang secara berurutan. Untuk mencapai target-target ini, upaya prioritas harus dikedepankan. Indonesia mencanangkan lima arah kebijakan dan strategi, sebagaimana tercantum pada RPJMN 2020–2024, yang mencakup a) peningkatan kualitas pengajaran dan pembelajaran; b) peningkatan pemerataan akses layanan pendidikan di semua jenjang dan percepatan pelaksanaan Wajib Belajar 12 Tahun; c) peningkatan profesionalisme, kualitas, pengelolaan, serta penempatan pendidik dan tenaga kependidikan yang merata; d) penguatan penjaminan mutu pendidikan untuk meningkatkan pemerataan kualitas layanan antarsatuan pendidikan dan antarwilayah; serta e) peningkatan tata kelola pembangunan pendidikan, strategi pembiayaan, dan peningkatan efektivitas pemanfaatan anggaran pendidikan.

Dari kelima arah strategis dan kebijakan di atas, kata akses dan kualitas pengajaran menjadi salah satu kata kunci yang mendominasi. Akses pendidikan untuk anak-anak merupakan hak dasar yang wajib negara berikan. UNICEF, dalam *For Every Child, Every Right: The Convention on the Rights of the Child at a Crossroads* (2019), menyatakan bahwa memperlebar akses pendidikan dasar untuk anak-anak, terutama anak perempuan, adalah kesuksesan terbesar dalam mengembangkan manusia sepanjang setengah abad sejarah dunia. Namun, masih terdapat faktor yang mengancam kesempatan anak-anak untuk mengakses pendidikan. Dua di antaranya adalah kualitas sekolah dan akses untuk anak-anak kelompok terpinggirkan, seperti anak-anak dengan disabilitas dan yang tinggal di daerah yang rawan bencana atau konflik. Banyak sekolah, menurut UNICEF (2019), yang memiliki pengajaran yang belum mampu membekali kompetensi dasar anak-anak. Untuk itu, penting bagi pemerintah (tentunya dengan keterlibatan banyak pihak) untuk memilah prioritas di antara prioritas dalam mengatasi isu ini. Satu upaya harus dilakukan untuk

Buku ini tidak diperjualbelikan.

meningkatkan kualitas sekolah agar mampu membekali kemampuan dasar, seperti literasi dan numerasi, yang berkualitas kepada anak-anak. Sekolah pun harus mampu membuka akses untuk anak-anak yang terpinggirkan, seperti anak-anak penyandang disabilitas.

Kaitannya dengan kualitas sekolah, *Education for All* (EFA) *Monitoring Report* (2002) mencantumkan beberapa faktor yang memengaruhi kualitas pendidikan. Dua poin teratas di antaranya meliputi birokrasi dan kompetensi guru. Mengacu pada dua faktor tersebut, menilik peran pemerintah dan pengajar di Indonesia dapat menjadi pijakan awal untuk memulai langkah strategi sebagaimana ditawarkan dalam RPJMN 2020–2024. Untuk itu, buku ini mengangkat tema-tema yang berkaitan dengan isu yang dapat menjadi masukan bagi pemerintah dan para pengajar.

C. TPB NO. 4 DARI KACAMATA PELAJAR INDONESIA: SEBUAH PERSPEKTIF

Buku ini merupakan kumpulan pemikiran para pelajar Indonesia terkait isu-isu yang diangkat dalam indikator-indikator TPB No. 4. Pembahasan buku mencakup semua indikator yang ada pada TPB No. 4. Satu bab dapat mencakup dua atau tiga indikator sekaligus. Seperti yang sudah dikemukakan sebelumnya, indikator 4.1 merupakan indikator yang mendominasi konteks pada kebanyakan artikel di buku ini. Misalnya, Alim dkk. pada Bab IV mengangkat permasalahan tentang pengembangan profesi guru di daerah terdepan, terluar, dan tertinggal (3T). Pembahasan pada artikel ini mencakup indikator 4.c, tetapi dengan konteks pengajar pada jenjang pendidikan dasar menengah di daerah yang dianggap kurang strategis, yang artinya juga menyentuh indikator 4.1, yaitu berkaitan dengan pendidikan dasar menengah yang berkualitas dan merata.

Beberapa artikel yang membahas berbagai indikator TPB No. 4, yang juga beririsan dengan indikator 4.1, adalah artikel-artikel yang ditulis oleh Ramdani (Bab II) yang mengangkat tema terkait adaptasi kurikulum pada masa pandemi Covid-19 pada tingkat sekolah dasar. Selain itu, Maftukhah dan Ariani pada Bab III membahas pendidikan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

karakter pada sekolah, serta Sandra yang membahas evaluasi digitalisasi pada sekolah (Bab X).

Pembelajaran literasi dan numerasi kini menjadi fokus pemerintah terkait usaha meningkatkan kemampuan literasi dan numerasi siswa di sekolah dasar dan menengah dengan tolak ukur peningkatan skor. Terdapat setidaknya empat artikel dalam buku ini yang secara khusus membahas tema literasi dan numerasi. Dua dari empat artikel tersebut secara khusus membahas intervensi yang dapat diadopsi oleh para pendidik dalam meningkatkan keefektifan pembelajaran numerasi dan literasi di sekolah. Qisti dkk. pada Bab VIII membahas intervensi pada pengajaran literasi, sedangkan Matualesy pada Bab IX membahas intervensi untuk pembelajaran numerasi. Terkait kebijakan, Rangkuti membahas komparasi kebijakan negara-negara tetangga dan negara-negara dengan PISA tertinggi sebagai landasan rekomendasi kepada pemangku kebijakan terkait target peningkatan kemampuan literasi anak-anak di Indonesia (Bab VI). Tema ini kemudian ditutup oleh Limanta yang menggagas revolusi kebijakan terkait pembelajaran literasi dan numerasi (Bab VII).

Walaupun pendidikan dasar dan menengah dianalisis menjadi salah satu indikator terpenting terkait pencapaian TPB secara global di Indonesia, pendidikan pra dan pasca-pendidikan dasar dan menengah menjadi sangat krusial karena dapat memengaruhi performa seorang peserta didik di sekolah nanti. Terdapat dua bab khusus yang membahas tema pendidikan pra sekolah, yaitu artikel yang ditulis oleh A. Utami terkait akses terkini pendidikan usia dini atau PAUD di Indonesia serta artikel yang ditulis oleh Mediana dan Astuti terkait peran berbagai pihak dalam pendidikan PAUD di Indonesia. Keduanya secara spesifik mengangkat isu indikator 4.2. Sementara itu, terkait pendidikan pascapendidikan dasar dan menengah, terdapat artikel yang ditulis oleh D.F. Utami terkait pendidikan teknologi pada sekolah kejuruan dan Musyafak yang berfokus pada kurikulum pendidikan vokasi.

Beberapa bab lain juga yang merupakan irisan antarsatu indikator TPB 4 dengan indikator TPB 4 lain, tetapi tidak terfokus pada indika-

Buku ini tidak diperjualbelikan.

tor fokus 4.1. Pertama, terdapat irisan indikator terkait pendidikan pada anak-anak yang masuk kategori rentan, penyandang disabilitas, dan penduduk asli (indikator 4.5) dengan indikator 4.3 terkait pendidikan tinggi dan 4.a terkait infrastruktur pendidikan. Muharikah menulis bagaimana peran perguruan tinggi dapat memperluas akses pendidikan bagi mahasiswa penyandang disabilitas. Masih terkait penyandang disabilitas, Bab XV, Darmawansyah dkk. membahas paradigma dunia terhadap pendidikan inklusi dan kaitannya dengan infrastruktur pendidikan yang inklusif sebagaimana dijabarkan di indikator 4.a. Adapun terkait masyarakat rentan dan penduduk asli, Natsir mengangkat isu peran berbagai pihak dalam meningkatkan pendidikan di daerah 3T (Bab V).

Artikel opini dalam buku ini memiliki ruang lingkup terbatas pada perspektif pelajar Indonesia di luar negeri. Pada setiap artikel, penulis akan mengemukakan secara general permasalahan yang diangkat dan kaitannya dengan indikator TPB utama yang dibahas. Kemudian, para penulis memberikan rekomendasi berdasarkan pada observasi, analisis, atau kajian literatur terkait. Mengacu pada penjabaran irisan indikator yang diangkat, buku kumpulan opini ini terbagi ke dalam empat tema besar. Tema pertama terdiri atas artikel-artikel opini terkait pendidikan dasar dan menengah. Kedua, terdapat kategori yang tergabung ke dalam tema pendidikan literasi dan numerasi yang juga pada dasarnya berfokus kepada pendidikan dasar dan menengah. Adapun tema ketiga mencakup pendidikan vokasi dan kejuruan. Terakhir, buku ini mengelompokkan beberapa artikel ke dalam tema pendidikan anak usia dini dan inklusif.

D. KACAMATA MAJEMUK PELAJAR INDONESIA DI LUAR NEGERI: SEBUAH PROSES PEMBELAJARAN

Artikel-artikel dalam tulisan ini merupakan opini murni para pelajar Indonesia di luar negeri dari berbagai jenjang pendidikan dan latar belakang pendidikan. Beberapa penulis dalam buku ini merupakan pelajar jenjang S-1, S-2, dan S-3. Beberapa di antara kami berkolaborasi dalam penulisan dan beberapa orang yang lain merupakan penulis

Buku ini tidak diperjualbelikan.

tunggal. Proses penulisan buku ini merupakan proses pembelajaran bagi semua penulis, terlepas dari jenjang dan latar belakang pendidikan kami. Di sela kesibukan para penulis sebagai pelajar dan bagian dari organisasi PPI di berbagai belahan negara, tulisan ini dapat rampung setelah melewati proses yang memakan waktu tidak sedikit. Sebelum penulisan berlangsung, para penulis menerima pelatihan terkait TPB secara global dan spesifik (TPB 4) oleh tim-tim ahli yang didatangkan oleh Direktorat Kajian dan Penelitian PPI Dunia dan khusus. Selain itu, kami diberi pelatihan penulisan terkait penulisan opini akademis yang diisi oleh para anggota PPI yang sudah malang melintang di dunia penulisan.

Seperti halnya yang terjadi pada saya sebagaimana saya kemukakan di awal, proyek kumpulan opini perhimpunan pelajar Indonesia ini telah menjadi pemantik kesadaran berbangsa para pelajar Indonesia di luar negeri melalui pemahaman TPB di Indonesia. Kami berharap proses pembelajaran ini menjadi salah satu langkah kami untuk berkontribusi kepada bangsa Indonesia melalui pemikiran dan menjadi pengalaman yang berharga sebagai bagian dari modal kami ketika kami berinvestasi kontribusi dalam bentuk yang lebih luas nanti ketika kembali ke Tanah Air. Kamu pun berharap modal ini juga dapat bermanfaat bagi para pembaca, khususnya para aktor pendidikan, dalam mewujudkan tujuan TPB No. 4, yaitu mewujudkan pendidikan yang inklusif, merata, dan mendukung pembelajaran sepanjang hayat.

REFERENSI

Bappenas. (t.t.). *Roadmap of TPB Indonesia towards 2030*. Diakses pada 7 Juli 2021 dari http://sdgs.bappenas.go.id/dokumen; https://drive.google.com/file/d/1lWrJBgl8tx19FADqpOEjg2EXRqn7BGrJ/view

EFA Global Monitoring Report. (2002). *Education for all: Is the world on track?* UNESCO.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. (2017). *Peta jalan generasi emas Indonesia 2045.* Jakarta. https://paska.kemdikbud.go.id/peta-jalan-generasi-emas-indonesia-2045/

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Peraturan Presiden Republik Indonesia No. 59 Tahun 2017 tentang Pelaksanaan Pencapaian Tujuan Pembangunan Berkelanjutan. (2017). https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/72974/perpres-no-59-tahun-2017

Peraturan Presiden Nomor 18 Tahun 2020 tentang Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional Tahun 2020–2024. (2020). https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/131386/perpres-no-18-tahun-2020

UNICEF (2019). *For every child, every right: The convention on the rights of the child at a crossroads*. United Nations Children's Fund.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

TEMA 1:

PENDIDIKAN DASAR DAN MENENGAH

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

BAB II

Pendidikan Anak pada Kondisi Darurat: Adaptasi Kurikulum pada Masa Pandemi Covid-19

Junjun Muhamad Ramdani

Proses belajar dan mengajar di semua jenjang sekolah di Indonesia tak terhindar dari dampak pandemi *Coronavirus Disease* 2019 (Covid-19). Semua jenjang pendidikan, dari dasar hingga perguruan tinggi, "terpaksa" harus mentransformasi proses pembelajaran yang semula luring (luar jaringan/*offline*) menjadi daring (dalam jaringan/*online*). Perubahan yang signifikan ini melahirkan tidak sedikit kendala, terutama bagi para guru. Kendala-kendala tersebut mencakup pengetahuan teknis dan nonteknis seperti terbatasnya literasi digital dan pengoperasian alat teknologi.

Pembelajaran berbasis daring memerlukan tidak hanya kompetensi pedagogik, tetapi juga kompetensi dalam mengintegrasikan teknologi. Pembelajaran daring melibatkan metode yang berbeda dengan metode ajar luring, khususnya dalam penyajian aktivitas pembelajaran, model asesmen, dan interaksi kelas (Canals & Al-Rawashdeh, 2019; Osman, 2020). Fasilitas seperti gawai dan akses internet juga menjadi isu penting yang menjadi sorotan. Terlebih, terdapat tuntutan bagi guru untuk mengadaptasi kurikulum pem-

Buku ini tidak diperjualbelikan.

belajaran yang semula dirancang untuk pembelajaran luring ke daring. Untuk itu, sinergi antara guru dan peserta juga perlu menjadi poin yang patut diperhatikan dalam proses tersebut (Moorhouse, 2020).

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (Kemendikbud) Indonesia telah mengambil langkah dalam merespons pandemi. Langkah tersebut diambil dengan menerbitkan Keputusan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia (2020) yang berisi tentang panduan untuk para guru dalam implementasi kurikulum pada satuan pendidikan dalam kondisi khusus. Kemendikbud menyarankan agar seluruh satuan pendidikan mengimplementasikan kurikulum yang disesuaikan dengan kebutuhan dan situasi peserta didik pada saat pandemi ini. Adapun acuan kurikulum yang dapat digunakan pada situasi khusus adalah:

1. Kurikulum nasional;
2. Kurikulum darurat;
3. Penyederhanaan kurikulum secara mandiri.

Setiap satuan pendidikan dapat merujuk ke salah satu acuan yang dianjurkan oleh Kemendikbud tersebut. Rujukan itu selaras dengan konsep Merdeka Belajar yang saat ini diusung Kemendikbud, yang "… memberikan peluang kepada guru dan kepala sekolah untuk menyesuaikan kurikulum dengan mengidentifikasi materi-materi esensial yang ada di dalam kompetensi dasar pada setiap tingkatan sekolah" (Hastuti, 2020, 89).

Meskipun panduan adaptasi kurikulum telah diberikan, guru menjumpai banyak kendala di lapangan. Kendala tersebut berkaitan dengan beberapa faktor, seperti letak demografis, kondisi peserta didik, dan orang tua. Selain itu, interpretasi terhadap konsep Merdeka Belajar masih belum seragam karena tantangan para guru di tatanan mikro dalam mengidentifikasi materi pendidikan utama yang sangat heterogen.

Dibandingkan peserta didik pada jenjang menengah ke atas, peserta didik pada tingkat dasar memiliki independensi dalam belajar yang lebih terbatas. Adaptasi kurikulum pada jenjang ini tentu lebih

Buku ini tidak diperjualbelikan.

menantang karena peserta didik memerlukan monitor lebih dalam proses pembelajaran di rumah. Kreativitas guru pun dituntut lebih tinggi untuk meningkatkan partisipasi dan motivasi anak-anak pada jenjang dasar ini (Lau & lee, 2020). Oleh karena itu, tulisan ini akan berfokus pada proses adaptasi kurikulum pada jenjang sekolah dasar.

Tulisan ini dibagi menjadi dua bagian. Pertama, penulis akan membahas tantangan dalam proses adaptasi kurikulum di pendidikan dasar. Kemudian, rekomendasi untuk membangun agensi di kalangan para guru dalam adaptasi kurikulum dengan melakukan penelitian berbasis praktisi (*exploratory practice*) akan dijabarkan pada bagian kedua tulisan ini.

A. ADAPTASI KURIKULUM: TANTANGAN PADA KONTEKS PENDIDIKAN DASAR

Kurikulum merupakan pedoman atau acuan satuan pendidikan dalam kegiatan pembelajaran untuk pencapaian tujuan pendidikan tertentu. Remillard dan Heck (2014) berpendapat bahwa kurikulum adalah panduan tertulis yang berisi komponen-komponen (contohnya tujuan pembelajaran, strategi pembelajaran, dan cakupan bahan ajar) yang perlu diajarkan kepada peserta didik dan dijadikan sebagai standar acuan (silabus), baik dalam tatanan regional maupun nasional. Tujuan pembelajaran yang tercantum pada kurikulum dapat dievaluasi dengan melihat pengalaman belajar peserta didik.

Kurikulum juga merupakan rencana yang didesain untuk proses pembelajaran di bawah naungan lembaga pendidikan dengan tujuan memberikan berbagai pengalaman belajar bagi peserta didik (Taba, 1962; Wheeler, 1967). Tanner dan Tanner (1975) berpendapat bahwa kurikulum dapat diartikan sebagai perencanaan sistematis guna memberikan pengalaman pembelajaran bagi peserta didik. Perencanaan ini didesain secara berkesinambungan dengan bantuan satuan pendidikan (sekolah) untuk membangun kompetensi personal dan sosial di kalangan peserta didik. Adapun Kemendikbud mendefinisikan kurikulum sebagai "seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi, dan bahan pelajaran serta cara yang digunakan sebagai

Buku ini tidak diperjualbelikan.

pedoman penyelenggaraan kegiatan pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan tertentu" (Kemendikbud, 2020, 1). Pencapaian atau keberhasilan tujuan dalam kurikulum itu sendiri dapat dilihat melalui alat evaluasi yang telah didesain (Hastuti, 2020).

Terkait transformasi kurikulum, Synder dkk. (1992) mendefinisikan bahwa adaptasi kurikulum merupakan proses penyesuaian satu kurikulum pada satuan pendidikan atau konteks kelas yang dilakukan oleh para pengembang kurikulum (peneliti) dan pelaksana kurikulum. Dalam prosesnya, peneliti dan para guru terlibat bersama dengan memperhatikan konteks lokal atau satuan pendidikan tertentu. Dengan kata lain, dalam proses adaptasi kurikulum, para guru tidak hanya berperan sebagai *curriculum transmitter* (agen pasif dari kurikulum yang sudah ditentukan), tetapi juga berperan aktif sebagai perancang atau pengembang kurikulum yang memiliki kapabilitas dalam menyesuaikan kurikulum agar sesuai dengan konteks kelas masing-masing dan memperhatikan kebutuhan peserta didiknya (Shawer, 2010).

Proses adaptasi kurikulum juga terjadi karena adanya proses interaksi dan negosiasi antara guru dan para peserta didik pada saat implementasi materi kurikulum itu sendiri di dalam kelas. Proses pengembangan kurikulum terjadi dalam dua fase yang berbeda (Ben-Peretz, 1990; Remillard, 1999). Pada fase pertama, para ahli kurikulum (contohnya peneliti dan pemangku kebijakan) menerjemahkan atau menginterpretasikan beberapa kompetensi, pengetahuan, dan nilai menjadi sebuah dokumen resmi yang dijadikan sebagai acuan oleh setiap satuan pendidikan. Pada fase kedua, para guru kemudian menerapkan dan diharapkan mengembangkan panduan yang telah didesain pada fase pertama oleh para ahli kurikulum.

Terkait dengan adaptasi kurikulum dari implementasi luring ke daring, peran guru sebagai perancang kurikulum memerlukan beberapa kompetensi utama. Kompetensi-kompetensi tersebut terdiri sebagai berikut:

1. Kompetensi kurikulum;
2. Kompetensi pengelolaan/manajerial;

Buku ini tidak diperjualbelikan.

3. Kompetensi pedagogic umum dan khusus;
4. Kompetensi asesmen dan evaluasi;
5. Kompetensi penelitian;
6. Kompetensi teknologi; dan
7. Kompetensi refleksi (Widodo, 2017).

Pada bagian latar belakang tulisan ini telah diulas secara singkat bahwa setiap satuan pendidikan pada semua jenjang pendidikan, dari sekolah dasar (SD), sekolah menengah pertama (SMP), sampai sekolah menengah atas (SMA), diperbolehkan untuk memilih salah satu skema kurikulum yang diusung Kemendikbud pada situasi khusus (pandemi). Salah satu alternatif yang ditawarkan oleh Kemendikbud ialah mengurangi kompetensi dasar (KD) dalam mata pelajaran tertentu hingga 30% mulai SD sampai SMA. Kemendikbud beranggapan bahwa pengurangan KD tersebut dapat mengurangi beban psikososial bagi para guru, peserta didik, dan orang tua peserta didik (Junaidi, 2020).

Beban psikososial tersebut dapat meliputi pembengkakan biaya pendidikan terkait akses internet (pulsa atau kuota), terbatasnya akses teknologi, dan stres di kalangan peserta didik. Ditambah lagi, pada konteks pendidikan dasar (SD), peserta didik di kelas I–III masih perlu didampingi oleh orang tua masing-masing. Padahal, tidak semua orang tua memiliki waktu luang untuk mendampingi mereka karena adanya kewajiban untuk kebutuhan primer (pangan) bagi keluarganya. Spektrum kemampuan orang tua sangat beragam terkait teknologi dan manajerial pendidikan memengaruhi keefektifan pengurangan KD yang dianjurkan Kemendikbud, yang ditujukan untuk membantu proses adaptasi kurikulum.

Penyederhanaan kurikulum secara mandiri dapat menjadi alternatif yang fleksibel bagi para guru. Adaptasi kurikulum secara mandiri akan memberikan keleluasaan bagi satuan pendidikan, terutama para guru dalam menyesuaikan kurikulum sesuai dengan kebutuhan belajar peserta didik mereka. Junaidi (2020) menambahkan, penyederhanaan kurikulum secara mandiri memberikan ruang bagi satuan pendidikan dalam melakukan pemetaan materi ajar tanpa

Buku ini tidak diperjualbelikan.

menggunakan teknologi yang mahal. Implementasi kurikulum secara mandiri dapat mendorong para guru untuk lebih berkreasi dalam mendesain penugasan dan memanfaatkan bahan ajar yang sudah ada di sekolah. Dengan demikian, setiap satuan pendidikan tidak perlu khawatir dengan infrastruktur yang kurang memadai untuk melakukan pembelajaran jarak jauh. Hal ini terjadi karena satuan pendidikan lebih cenderung mengoptimalkan sumber atau bahan ajar yang ada. Penyederhanaan kurikulum ini dapat mengurangi beban peserta didik dan guru dalam menuntaskan capaian kurikulum dengan memberikan pengalaman belajar mandiri yang bermakna. Apalagi, pemerintah pun telah melakukan relaksasi bagi para guru pada masa pandemi ini bahwa beban kerja guru tidak harus 24 jam tatap muka dalam satu minggu (Putsanra, 2020).

Salah satu cara untuk mengimplementasikan kurikulum mandiri tidak akan terlepas dari strategi pembelajaran. Sebagai contoh, para guru dapat mengintegrasikan pembelajaran berbasis proyek (Bell, 2010; Chu, Tse, & Chow, 2011). Penerapan metode ini menitikberatkan pembelajaran yang terpusat pada peserta didik dengan mengajak mereka untuk memetakan permasalahan lokal (di lingkungan sekitar mereka) dan kemudian mengidentifikasi sebuah proyek untuk mengatasi permasalahan tersebut. Misalnya, sekolah di daerah pedesaan, yang mata pencahariannya sebagian besar bercocok tanam, dapat mengarahkan siswanya untuk menyusun sebuah proyek guna mengetahui bagaimana dampak pandemi ini terhadap kehidupan mereka. Siswa kemudian dapat dibimbing untuk Menyusun laporan dalam poster ataupun cerita berbasis digital (Niemi & Multisilta, 2016; Widodo, 2016). Pembelajaran seperti ini tentunya tidak memerlukan teknologi mahal yang akan memberatkan peserta didik dan orang tua. Bahkan, proses ini mampu mengasah kemampuan berpikir kritis dan kreativitas serta meningkatkan motivasi dan partisipasi belajar di kalangan peserta didik.

Meskipun skema-skema kurikulum yang ditawarkan pemerintah dapat menjadi solusi dalam pelaksanaan pendidikan pada kondisi khusus (pandemi Covid-19), ada tiga potensi kendala yang cukup

Buku ini tidak diperjualbelikan.

krusial akan dihadapi oleh para guru, terutama dalam tatanan teknis adaptasi kurikulum ini.

Potensi kendala pertama dapat ditemukan pada saat para guru akan memilih salah satu alternatif kurikulum, para guru perlu melakukan analisis kebutuhan (Bosher & Smalkoski, 2002). Para guru perlu memperhatikan heterogenitas peserta didik. Penerapan metode *one size fits all* tentunya tidak akan tepat. Untuk mengantisipasi kendala pada proses ini, penelitian dan refleksi perlu dilakukan (Farell, 2012; 2013). Namun, sayangnya, tidak sedikit para guru yang memiliki keterbatasan pada dua kemampuan ini karena rendahnya partisipasi guru di Indonesia dalam program pengembangan profesi guru. Sebuah studi oleh Zein (2016) menunjukkan tidak meratanya tingkat partisipasi program pengembangan profesi guru di tingkat pendidikan dasar di Indonesia, yang mana lebih banyak dilakukan oleh guru dengan status pegawai negeri sipil (PNS). Padahal, terdapat setidaknya 50% guru non-PNS di Indonesia (jpnn.com, 2019). Selain itu, proses identifikasi dan analisis kebutuhan ini memakan waktu (proses penelitian), sehingga para guru yang belum berpengalaman dalam melakukan analisis kebutuhan akan mengalami kendala. Kolaborasi antara universitas (melibatkan para peneliti independen) dan setiap sekolah untuk membantu para guru dalam melakukan penelitian perlu diinisiasi dan digalakkan (Wang & Zhang, 2014).

Kedua, para guru di tingkat SD juga perlu memperhatikan karakter peserta didik sebelum melakukan adaptasi kurikulum pada situasi kritis. Karakter peserta didik akan sangat menentukan cakupan materi, topik pembelajaran, aktivitas pembelajaran, dan asesmen. Tabel 2.1 di bawah ini memaparkan secara singkat mengenai karakteristik peserta didik pada tingkat SD berdasarkan pada umur (diterjemahkan ke dalam bahasa Indonesia oleh penulis).

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Tabel 2.1 Karakter Peserta Didik di Pendidikan Dasar Berdasarkan Umur

	Karakter anak usia 2–7 tahun		Karakter anak usia 8–12 tahun
1.	Mengandalakan hafalan	1.	Mengandalkan analisis
2.	Fokus pada kemampuan berbicara dan menyimak	2.	Fokus pada kemampuan membaca dan menulis
3.	Fokus pada satu aspek tugas	3.	Fokus pada beberapa aspek tugas
4.	Kemampuan terbatas pada evaluasi kemajuan dan unjuk kerja	4.	Kemampuan baik pada evaluasi kemajuan dan unjuk kerja
5.	Pola pertemanan acak dan berdasarkan kedekatan	5.	Pertemanan mengacu kepada kepercayaan, dukungan, dan ketertarikan yang sama
6.	Kontrol emosi yang terbatas	6.	Kontrol emosi yang lebih baik
7.	Motivasi tinggi	7.	Motivasi menurun
8.	Gambaran diri umumnya positif, dan optimis	8.	Gambaran diri lebih kompleks, suka membandingkan dan kurang positif,
9.	Belum sadar penggunaan bahasa dan memiliki kompetensi bahasa pertama yang rendah	9.	Mulai sadar penggunaan bahasa dan memiliki kompetensi bahasa pertama yang rendah

Sumber: Pinter (2012, 107)

Para guru perlu memiliki inovasi dan kreativitas dalam mendesain aktivitas dan model asesmen dengan memperhatikan beberapa komponen karakter peserta didik ini. Para peserta didik dengan karakter yang berbeda sebaiknya diberi penugasan yang berbeda. Selain mempertimbangkan karakter-karakter di Tabel 2.1, aspek lain, seperti letak demografis, akses dan literasi teknologi (bagi sekolah di daerah pedalaman), serta kemampuan ekonomi orang tua untuk pembelajaran jarak jauh, mesti dipertimbangkan.

Selanjutnya, para guru juga harus dibekali dengan kompetensi asesmen yang baik ketika sekolah memilih melakukan penyederhanaan kurikulum. Misalnya, ketika para guru akan menerapkan PBL, mereka perlu memperhatikan rubrik untuk PBL tersebut dan mempersiapkan pendekatan alternatif apabila apabila ada peserta didik tidak mampu melakukan proyeknya secara individu. Tentunya situasi-situasi ini bisa saja terjadi, mengingat kondisi peserta didik yang sangat dipengaruhi oleh situasi keluarga. Tidak sedikit anggota

Buku ini tidak diperjualbelikan.

keluarga, seperti para tulang punggung, yang terkena dampak kesehatan dan ekonomi akibat pandemi.

Meskipun pemerintah menyediakan modul yang dapat dimanfaatkan oleh peserta didik dan orang tua, perbedaan karakter dan konteks situasi akan menjadi kendala tatkala para guru dihadapkan pada situasi pandemi ini. Para guru perlu didorong untuk melakukan kolaborasi dengan para peserta didik. Bahkan, orang tua dapat dilibatkan dalam proses *exploratory practice* (EP) terkait dengan adaptasi kurikulum pada situasi pandemi ini. EP merupakan salah satu bentuk penelitian untuk para praktisi (guru atau dosen) dengan mengintegrasikan penelitian dan pengajaran pada konteks mikro (kelas). Dikembangkan oleh Dick Allwright pada 1990-an di Rio de Janeiro (Brasil), di dalam EP, kolaborasi antar-praktisi (guru dan peserta didik) menjadi komponen utama dalam merefleksi yang bertujuan untuk memahami dan meningkatkan kualitas kehidupan di kelas (Allwright & Hanks, 2009; Soomro, 2018). EP ini akan dibahas pada bagian akhir tulisan ini.

B. REKOMENDASI

Dengan mengintegrasikan penelitian dan pengajaran, guru dapat melakukan EP dengan menggunakan aktivitas pengajaran yang biasa digunakan untuk menginvestigasi teka-teki yang guru maupun para peserta didik temukan di dalam kelas. EP pada dasarnya berbeda dengan penelitian kelas pada umumnya yang bertujuan mengidentifikasi dan memecahkan masalah (Hanks, 2017). EP menekankan pada investigasi pemahaman yang komprehensif dan melibatkan peran yang integratif dari aktor-aktor yang terlibat di dalam kelas. Aspirasi peserta didik memiliki peran yang penting dalam EP sebagai validitas ekologi agar tercipta "saling memahami/pengertian" dan kualitas kehidupan di kelas antara guru dan peserta didik (Allwright, 2003; Allwright & Hanks, 2009). Hargreaves (1994) berpendapat bahwa aspirasi tersebut sebaiknya tidak sekadar untuk didengar, tetapi juga harus direspons, diteliti, dan dikritisi. Dengan kata lain, kontribusi (suara/aspirasi) peserta didik sangat berdampak agar terciptanya sinergi dalam proses pembelajaran di kelas.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Berkaitan dengan proses adaptasi kurikulum pada masa pandemi ini, para guru dapat melakukan EP dengan tujuan memahami secara komprehensif situasi kelas yang mereka ajar dengan memperhatikan prinsip-prinsip EP. Allwright dan Hanks (2009) menjabarkan empat prinsip EP, yaitu a) memprioritaskan kualitas kehidupan di kelas; b) berfokus untuk memahami situasi kelas sebelum memikirkan solusi; c) bekerja secara kolaborasi dengan melibatkan setiap orang (guru, peserta didik, dan orang tua pada konteks ini) untuk mencapai "saling memahami/pengertian"; dan d) tidak melakukan EP sebagai beban dan kerja ekstra bagi guru.

Hal terpenting dalam EP adalah menyelesaikan pelaksanaan pem-belajaran bukan penelitian. Sebagai contoh, secara berkolaborasi, guru dan peserta didik dapat memulai dengan memetakan agenda penelitian masing-masing. Guru dapat mengajak para peserta didik, bahkan dengan melibatkan orang tuanya (khusus bagi peserta didik pada kelas I–III) yang masih memerlukan pendampingan untuk meng-eksplorasi teka-teki yang mereka alami, terutama pada saat pandemi ini. Para guru bisa memfokuskan cakupan materi yang berkaitan dengan adaptasi kurikulum ini agar dapat memahami teka-teki yang dialami para peserta didik dan mereka selaku guru. Tabel 2.2 merupakan daftar teka-teki bagi guru dan peserta didik sebagaimana penulis adaptasi dari Hanks (2017) menyesuaikan dengan konteks Indonesia.

Tabel 2.2 Contoh Teka-Teki Bagi Guru dan Peserta Didik

Teka-Teki Guru	Teka-Teki Peserta Didik
Mengapa siswa sulit untuk termotivasi pada saat pembelajaran berbasis daring?	Mengapa saya harus mengerjakan banyak pekerjaan rumah?
Mengapa kita harus mengurangi KD dalam pembelajaran pada saat pandemi ini?	Mengapa saya mengalami banyak kendala dalam belajar menulis?
Mengapa para siswa memiliki kesulitan untuk belajar secara mandiri?	Bagaimana agar saya memahami materi yang diberikan guru saya?
Bagaimana melibatkan orang tua sebagai pendamping dalam pembelajaran berbasis daring ini?	Mengapa orang tua saya sedikit memiliki waktu yang luang untuk mendampingi saya pada saat belajar?
Mengapa kita masih dilema dengan adaptasi kurikulum pada saat pandemi?	Mengapa saya sulit fokus belajar dirumah pada saat pandemi?

Sumber: Adaptasi dari Hanks (2017)

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Setelah itu, para guru menentukan strategi pembelajaran (*potentially exploitable pedagogical activities*) yang biasa diimplementasikan dalam kelasnya, misalnya diskusi secara daring, bermain peran, bercerita, permainan, proyek, diari, umpan balik secara langsung, dan wawancara. Strategi-strategi pembelajaran ini dapat berperan sebagai alat untuk menginvestigasi teka-teki yang dialami dirinya sendiri dan peserta didik. Guru bersama-sama dengan peserta didik dan atau orang tua dapat berkolaborasi untuk mengeksplorasi teka-teki tersebut. Pada akhir tahapan EP, guru, peserta didik, dan orang tua bertukar pikiran berkaitan dengan teka-teki dalam proses pembelajaran pada masa pandemi ini. Proses inilah yang akan memberikan dampak yang signifikan karena para guru dan peserta didik saling bertukar pikiran untuk menciptakan sinergi dalam pembelajaran. Para peserta didik bukan hanya sebagai penerima pengetahuan saja, tetapi mereka juga sebagai agen aktif yang berhak memberikan suaranya (aspirasi) dalam pembelajaran di kelas.

Setelah pemahaman secara komprehensif teridentifikasi, para guru dapat melanjutkan inovasinya dengan melakukan beberapa perubahan dari hasil masukan peserta didik dan/atau bersama orang tuanya dari kurikulum yang telah didesain sebelumnya. Dengan demikian, adaptasi kurikulum menjadi agenda pembelajaran bersama di antara guru, peserta didik, dan bahkan orang tua. Hal ini dapat menciptakan sinergi dalam pelaksanaan pendidikan di satuan pendidikan. Namun, perlu ditekankan bahwa dalam melakukan EP, peneliti tidak perlu menjabarkan rangkaian langkah-langkah yang sifatnya wajib diikuti (Hanks, 2017). Hal yang paling utama adalah mengajak para guru untuk melihat situasi di sekitar kelas serta berpikir bagaimana untuk memahaminya dan meningkatkan kualitas kehidupan di kelas (Hanks, 2017) dan memperhatikan prinsip-prinsip EP (Allwright & Hanks, 2009).

Buku ini tidak diperjualbelikan.

REFERENSI

Allwright, D. (2003). Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, *7*(2), 113–141. https://doi.org/10.1191/1362168803lr118oa

Allwright, D., & Hanks, J. (2009). *The developing language learner: An introduction to exploratory practice.* UK: Palgrave McMillan.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The clearing house*, *83*(2), 39–43. https://doi.org/10.1080/00098650903505415

Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts.* State University of New York Press.

Bosher, S., & Smalkoski, K. (2002). From needs analysis to curriculum development: Designing a course in health-care communication for immigrant students in the USA. *English for specific purposes*, *21*(1), 59–79. https://doi.org/10.1016/S0889-4906(01)00002-3

Canals, L., & Al-Rawashdeh, A. (2019). Teacher training and teachers' attitudes towards educational technology in the deployment of online English language courses in Jordan. *Computer Assisted Language Learning*, *32*(7), 639–664. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1531033

Chu, S. K. W., Tse, S. K., & Chow, K. (2011). Using collaborative teaching and inquiry project-based learning to help primary school students develop information literacy and information skills. *Library & Information Science Research*, *33*(2), 132–143. https://doi.org/10.1016/j.lisr.2010.07.017

Farrell, T. S. C. (2012). Reflecting on reflective practice: (Re) visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, *3*(1), 7–16. https://doi-org/10.1002/tesj.10

Farrell, T. (2013). *Reflective practice in ESL teacher development groups: From practices to principles*. UK: Palgrave Macmillan.

Hanks, J. (2017). *Exploratory practice in language teaching: Puzzling about principles and practices*. New York: Springer.

Hastuti, P. (2020). Kurikulum fleksibel: Jalan keluar pembelajaran di masa COVID 19. Dalam Gusty, S., Nurmiati, N., Muliana, M., Sulaiman, O. K., Ginantra, N. L. W. S. R., Manuhutu, M. A., ... & Warella, S. Y. (Eds.), *Belajar mandiri: Pembelajaran daring di tengah pandemi Covid-19* (85–90). Medan: Yayasan Kita Menulis.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern Age*. New York: Cassell.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

JPNN. (2019, Desember 3). Jumlah guru 3,36 juta, mayoritas non-PNS termasuk honorer. *JPNN*. https://www.jpnn.com/news/jumlah-guru-336-juta-mayoritas-non-pns-termasuk-honorer

Junaidi, A. (2020, Agustus 26). Sekolah perlu terapkan kurikulum mandiri saat pandemi-bukan "kurikulum darurat" anjuran Mendikbud Nadiem. *The Conversation*. https://theconversation.com/sekolah-perlu-terapkan-kurikulum-mandiri-saat-pandemi-bukan-kurikulum-darurat-anjuran-mendikbud-nadiem-144742

Keputusan Menteri No 719/P/2020 tentang Pedoman Pelaksanaan Kurikulum pada Satuan Pendidikan dalam Kondisi Khusus. (2020). https://www.kemdikbud.go.id/main/files/download/b132c61a5ba32c6

Lau, E. Y. H., & Lee, K. (2020). Parents' views on young children's distance learning and screen time during COVID-19 class suspension in Hong Kong. *Early Education and Develop*, 1–18. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925

Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemi. *Journal of Education for Teaching*, *0*(0), 1–3. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205

Niemi, H., & Multisilta, J. (2016). Digital storytelling promoting twenty-first century skills and student engagement. *Technology, Pedagogy and Education*, *25*(4), 451–468. https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1074610

Osman, M. E. (2020). Global impact of COVID-19 on education systems: the emergency remote teaching at Sultan Qaboos University. *Journal of Education for Teaching*, *46*(4), 463–471. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1802583

Pinter, A. (2012). Teaching young learners. Dalam A. Burns dan J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (103–109). Cambridge University Press.

Putsanra, D. V. (2020, Agustus 28). Panduan kurikulum darurat COVID-19 buat guru untuk belajar daring. *Tirto.id*. https://tirto.id/panduan-kurikulum-darurat-covid-19-buat-guru-untuk-belajar-daring-f1Vw

Remillard, J. (1999). Curriculum materials in mathematics education reform: a framework for examining teachers' curriculum development. *Curriculum Inquiry*, *29*, 315–342.

Remillard, J. T., & Heck, D. J. (2014). Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. *Zdm*, *46*(5), 705–718. https://doi.org/10.1007/s11858-014-0600-4

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and teacher education*, *26*(2), 173–184. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.015

Soomro, A. F. (2018). Evaluating the significance of exploratory practice as an approach to teacher development. *Reflective Practice*, *19*(4), 461–473. https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1519487

Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. Dalam P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (402–435). UK: Macmillan.

Taba, H. (1962). *Curriculum development. Theory and practice. Foundations, process, design, and strategy for planning both primary and secondary curriculum*. New York: Harcourt, Brace and World.

Tanner, D., & Tanner, L. (1975). *Curriculum development: theory into practice*. UK: Macmillan.

Wang, Q., & Zhang, H. (2014). Promoting teacher autonomy through university–school collaborative action research. *Language Teaching Research*, *18*(2), 222–241. https://doi.org/10.1177/1362168813505942

Wheeler, D. K. (1967). *Curriculum process*. University of London Press Ltd.

Widodo, H. P. (2016). *Engaging young learners of English in a genre-based digital storytelling project.* Cambridge University Press Teacher Research Programme. http://www.englishprofile.org/images/pdf/2015-16_Widodo_CUP_TRP_final_report.pdf

Widodo, H. P. (2017, 18–19 Juli 2017). *Pengembangan kurikulum program studi (PS) berbasis kompetensi dan keunggulan* [PowerPoint slides]. Seminar dan Lokakarya: Pengembangan Kurikulum Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris, Bandung, Indonesia.

Zein, S. (2016). Factors affecting the professional development of elementary English teachers. *Professional Development in Education*, *42*(3), 423–440. https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1005243

Buku ini tidak diperjualbelikan.

BAB III

Tantangan Integrasi dan Implementasi Pendidikan Penguatan Karakter di Kebijakan Pendidikan Merdeka Belajar

Laili Maftukhah & Aulia Ariani

Studi mengenai implementasi dan efektivitas pendidikan karakter telah banyak dilakukan di Indonesia. Namun, pendidikan karakter terus bertumbuh seiring dengan berkembangnya zaman dan adanya pengaruh dari berbagai fenomena sosial. Dalam pertumbuhan tersebut, pemerintah mengeluarkan Permendikbud Nomor 20 Tahun 2018 yang mengatur Program Penguatan Pendidikan Karakter di sekolah. Program ini diharapkan dapat membantu siswa untuk mengembangkan potensi yang ada serta memperkuat karakter melalui olah hati, olah rasa, olah pikir, dan olah raga. Dengan program tersebut, idealnya kemampuan siswa untuk memahami, merasakan, dan bertindak sesuai dengan norma yang berlaku. Harapan ini diamini dengan pernyataan Kementerian Pendidikan Nasional dalam Pusat Kurikulum (2010) yang mendefinisikan karakter sebagai hasil internalisasi berbagai kebajikan dan mendasari cara individu memandang, berpikir, bersikap, serta bertindak yang sesuai dengan nilai, moral, dan norma.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Namun, kenyataan di lapangan menunjukkan bahwa harapan ini masih belum berhasil secara merata di Indonesia. Studi yang dilakukan oleh OECD (2019) menunjukkan bahwa pada 2018, terhitung 41% siswa di Indonesia dilaporkan mengalami perundungan setidaknya beberapa kali dalam sebulan. Berdasarkan pada keterangan pers yang dikeluarkan oleh Kementerian Pemberdayaan Perempuan dan Perlindungan Anak Republik Indonesia, ditemukan pada 2016–2020 bahwa sebanyak 84% siswa pernah mengalami kekerasan di sekolah. Dari persentase tersebut, 40% siswa berusia 13–15 tahun melaporkan pernah mengalami kekerasan fisik yang dilakukan oleh teman sebaya. Selain itu, ditemukan bahwa 75% siswa mengaku pernah melakukan kekerasan di sekolah (Kemen PPPA, 2019). Selain itu, Komisi Perlindungan Anak Indonesia (KPAI) mencatat adanya 2.473 laporan untuk kasus perundungan (KPAI, 2020). Berdasarkan pada temuan-temuan tersebut, terdapat kesenjangan di antara harapan dan kenyataan di lapangan saat ini. Dalam praktiknya, implementasi pendidikan karakter di satuan pendidikan formal di Indonesia masih belum berhasil menjangkau semua elemen siswa. Untuk itu, tulisan ini berfokus pada tantangan-tantangan yang dihadapi dalam integrasi dan implementasi pendidikan karakter di kebijakan Merdeka Belajar.

A. PENGERTIAN PENDIDIKAN KARAKTER

Pendidikan karakter adalah suatu usaha yang bertujuan mengajarkan nilai-nilai kebaikan demi membentuk karakter yang kuat (Lickona, 1999). Lickona (1999) juga berpendapat bahwa kebaikan di sekolah umumnya merujuk pada rasa hormat, tanggung jawab, dan memiliki tiga elemen penting, yaitu kemampuan untuk memahami, kemampuan untuk merasakan, dan kemampuan untuk melakukan tindakan. Dalam perannya, pendidikan karakter bukan hanya membantu peserta didik agar dapat menjadi manusia yang baik. Akan tetapi, pendidikan karakter berfungsi sebagai media yang mengajari mereka bagaimana untuk bekerja keras, mengembangkan kemampuan dan potensi sehingga nantinya dapat membuat perubahan yang baik dalam komunitas daerah maupun negara (Baehr, 2017).

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Pendidikan karakter yang efektif adalah yang memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk melakukan sebuah tindakan yang didasari sebuah pemahaman akan nilai dari kebaikan itu sendiri (Berkowitz, 2011). Dalam hal ini, pendidik dituntut untuk dapat memberikan edukasi bahwa peserta didik merupakan bagian dari solusi untuk isu-isu dan masalah yang ada di masyarakat (Lickona, 1996). Maka, pendidikan karakter bukan hanya sebatas ucapan dan pembelajaran di kelas, tetapi juga sebuah tindakan dan pembiasaan dalam kehidupan sehari-hari (Rokhman dkk., 2014). Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sisdiknas juga menyatakan bahwa di Indonesia, kehadiran pendidikan karakter berawal dari kebutuhan untuk meningkatkan kesiapan masukan dan kualitas proses pendidikan untuk mengoptimalkan pembentukan kepribadian yang bermoral.

Di Indonesia, program pendidikan karakter yang sedang berlangsung adalah Penguatan Pendidikan Karakter (PPK). Program ini didasari oleh adanya kualitas karakter yang dibutuhkan bagi individu untuk membangun Generasi Emas 2045, antara lain religius, nasionalis, mandiri, gotong-royong, dan berintegritas (Kemendikbud, 2021). Kebutuhan ini lahir dari kesadaran akan tantangan di masa depan yang makin kompleks dan tidak pasti serta perlunya mengasah harapan untuk masa depan bangsa (Kemendikbud, 2021). Untuk itu, penting bagi kepala sekolah untuk memahami latar belakang, urgensi, dan konsep dasar PPK agar dapat menerapkannya dengan konteks pendidikan di daerah masing-masing (Kemendikbud, 2021).

B. KEBIJAKAN MERDEKA BELAJAR

Empat pokok kebijakan pendidikan "Merdeka Belajar" diluncurkan oleh Nadiem Makarim, Menteri Pendidikan dan Kebudayaan, pada Desember 2019 (Kemendikbud, 2019a). Pokok-pokok kebijakan baru ini, antara lain, adalah adanya ujian sekolah berstandar nasional (USBN), perubahan penyelenggaraan UN mulai 2021, penyederhanaan rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP), serta adanya peraturan penerimaan peserta didik baru (PPDB) zonasi. Penguatan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

pendidikan karakter disinggung sebagai salah satu kemampuan bernalar yang akan dinilai dalam Asesmen Kompetensi Minimum dan Survei Karakter sebagai pengganti UN (Kemendikbud, 2019a).

Kebijakan tersebut memberikan kebebasan pada guru sekolah untuk mendesain bahan ajar dan bahan evaluasi anak didik. Nadiem Makarim percaya bahwa tujuan pembelajaran hanya bisa dicapai apabila guru diberi kepercayaan dan kebebasan untuk menjalankan pembelajaran: dari perencanaan bahan ajar hingga evaluasi hasil belajar anak didik (Kemendikbud, 2019b). Selain itu, Nadiem Makarim (dalam Kemendikbud, 2019b) menyatakan bahwa "... guru-guru melewati proses pemikiran, proses reinterpretasi, proses penciptaan kurikulum, dan penilaian sendiri. Kalau guru-guru tidak mulai melewati proses ini, proses pembelajaran di dalam kelas tidak akan terjadi. Ini adalah kuncinya." Pernyataan tersebut menunjukkan tentang posisi guru sebagai kunci keberhasilan pendidikan di sekolah. Selain itu, Nadiem Makarim menekankan pentingnya interaksi, gotong royong, debat dan diskusi, serta berpikir kritis (Kemendikbud, 2019b).

Pemikiran-pemikiran ini kemudian ditunjukkan dalam Surat Edaran Nomor 1 Tahun 2020 tentang Kebijakan Merdeka Belajar dalam Penentuan Kelulusan Peserta Didik dan Pelaksanaan Penerimaan Peserta Didik Baru tahun ajaran 2020/2021. Surat edaran tersebut menyatakan bahwa kelulusan ditentukan melalui ujian sekolah yang diselenggarakan oleh satuan pendidikan berdasarkan pada penilaian hasil belajar yang dilakukan oleh guru. Evaluasi untuk kelulusan dibuat oleh guru pada tiap satuan pendidikan dan diberikan kebebasan dalam pemilihan format evaluasi seperti tes tertulis, portofolio, penugasan, dan/atau bentuk kegiatan lain. Selain itu, dalam surat edaran tersebut dijelaskan, apabila guru belum siap membuat bahan evaluasi, mereka dapat menggunakan bahan penilaian dari berbagai sumber seperti kelompok kerja guru dan musyawarah guru mata pelajaran. Poin penting mengenai evaluasi hasil belajar siswa lainnya adalah dinas pendidikan tidak dapat memaksa satuan pendidikan untuk menggunakan bahan tertentu dalam pelaksanaan ujian sekolah.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

C. TANTANGAN PENDIDIKAN KARAKTER DI INDONESIA

Merujuk pada Kebijakan Pemerintah tentang Penguatan Pendidikan Karakter (PPK) yang tertuang dalam Perpres Nomor 87 Tahun 2017, pemerintah menekankan pada integrasi nilai-nilai karakter dalam proses pembelajaran, pembiasaan dalam keseharian di sekolah, dan penguatan peran orang tua serta masyarakat. Dalam hal ini, konsep Merdeka Belajar memberikan kebebasan berproses pada guru dalam pembelajaran di sekolah. Kebebasan tersebut didukung adanya pelatihan-pelatihan dan ruang bagi guru untuk melihat potensi gerak dan berkreasi dalam prosesnya. Namun, dalam praktiknya, dukungan tersebut tidak sebanding dengan jumlah keseluruhan guru di Indonesia per Januari 2021, yaitu 3.263.828 (Kemendikbud, 2021). Kemendikbud mencatat, dalam kurun 2015–2019, jumlah guru yang mengikuti pelatihan hanya sebanyak 1.828.914 orang (Kemendikbud, 2020). Dalam kata lain, upaya pemerintah dalam pemerataan fasilitas dan aksesibilitas pada guru belum mampu menjangkau semua daerah.

Selain masalah dukungan dari pemerintah, adanya perubahan kurikulum membuat guru memerlukan waktu untuk belajar dan pembiasaan terhadap kurikulum tersebut. Pergantian kurikulum ini merupakan tantangan yang tidak baru, tetapi tidak menjadi lebih mudah untuk guru. Selama 20 tahun terakhir, Indonesia mengalami lima kali pergantian kurikulum oleh pemerintah yang mengakibatkan banyak guru kebingungan dan mengalami disinformasi (Meri, 2020). Pergantian kurikulum dalam rentang waktu yang tidak panjang menyebabkan guru perlu belajar dari awal dan membiasakan diri agar pembelajaran lebih efektif. Walaupun dukungan terkait pergantian kebijakan dilakukan dengan cara memberikan pelatihan dan gerakan dorongan untuk guru, tidak adil untuk mengharapkan perubahan yang efektif dan cepat dari guru. Pertama, akses terhadap kebijakan dan dukungan untuk guru tersebut tidak merata. Hal ini terbukti oleh beberapa perubahan kebijakan sebelumnya. Sebagai contoh, ketika guru-guru di kota besar sudah menerapkan kurikulum 2013, banyak guru di daerah yang masih menggunakan kurikulum 2006

Buku ini tidak diperjualbelikan.

(KTSP) (Habiby dkk., 2017) karena kurangnya kemampuan guru dalam memahami kurikulum 2013 (Krissandi & Rusmawan, 2015). Perlu diingat bahwa, selain sebagai pengajar, guru memiliki identitas lain sebagai pembelajar serta memerlukan waktu untuk memahami, mempelajari, berkreasi, dan merefleksikan perubahan kurikulum atau kebijakan yang berhubungan langsung dengan pengajaran di kelas.

Kedua, Merdeka Belajar menitikberatkan peran guru sebagai tombak utama pembelajaran di sekolah. Kebijakan yang baru memberikan kebebasan dan ruang untuk guru berkreasi di kelas. Namun, kebebasan ini menjadi pedang bermata dua karena masih banyak guru yang lebih berfokus pada penyampaian materi dengan metode ceramah dan cenderung menggunakan *teacher-centered learning* (Wijanarti, dkk., 2019). Selain itu, tantangan lain datang dari fokus pembelajaran di kelas. Merdeka Belajar mengutamakan pembelajaran yang holistik serta berfokus pada perkembangan literasi, numerasi, dan karakter siswa. Sementara selama ini guru masih terpaku dengan hasil akhir atau ujian sebagai evaluasi utama hasil belajar siswa. Dalam konteks ini, tantangan guru menjadi kompleks karena sebagian besar guru di Indonesia berpengalaman diajar dan mengajar dengan cara ceramah atau cara belajar dengan guru sebagai pusat pembelajaran. Walaupun tidak menampik adanya guru dari generasi yang berbeda atau guru yang terus memperkaya pengetahuan mengajar, transisi cara mengajar guru-guru di sekolah bukan hal yang mudah untuk dilakukan. Freire (1970) membahas tentang *banking education* yang merupakan proses pembelajaran dengan tujuan menyampaikan, padahal pendidikan adalah penyelesaian masalah yang berfokus pada proses transformasi individu dengan memberikan kebebasan untuk berpikir. Tujuan pembelajaran yang diungkapkan oleh Freire mirip dengan tujuan kebijakan Merdeka Belajar. Sayangnya, *banking education* adalah model pembelajaran yang paling banyak tersedia bagi sebagian besar masyarakat di Indonesia. Dengan demikian, pola pembelajaran melalui ceramah satu arah berulang menjadi sebuah siklus. Tentu tidak mudah untuk menghentikan siklus dalam waktu singkat dan dengan hanya mengandalkan satu pihak sebagai pelaku aktif perubahan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Ketiga, tantangan bagi guru dalam pendidikan karakter adalah kurangnya waktu untuk mengenal siswa lebih dalam dan mengintegrasikannya dalam pembelajaran sehari-hari. Pembelajaran yang holistik memerlukan perhatian guru akan kebutuhan setiap siswanya tanpa mengindahkan kebutuhan umum siswa di kelas. Hal ini bukan perkara mudah karena guru masih memiliki tuntutan administratif yang menyita waktu untuk dapat merencanakan pembelajaran di kelas, mempersiapkan kegiatan belajar-mengajar, dan menganalisis karakter setiap siswa (La ode Onde dkk., 2020). Walaupun dibantu dengan adanya laman Guru Berbagi yang disediakan oleh pemerintah agar guru bisa saling berbagi dan menggunakan rencana pelaksanaan pembelajaran, guru tetap harus memodifikasi rencana tersebut untuk memenuhi kebutuhan siswa di kelasnya. Berkaitan dengan tantangan ini, kemampuan guru untuk menggunakan media elektronik juga menjadi tantangan dalam penguatan pendidikan karakter di sekolah. Maraknya perundungan siber membuat guru harus lebih awas dalam memperhatikan kesejahteraan siswa. Hal ini juga bergantung pada kecakapan guru dalam menggunakan gawai. Apalagi, ketika dukungan dari pemerintah dan ruang belajar untuk guru pada umumnya tersedia secara daring. Sayangnya, kemampuan kebanyakan guru di Indonesia untuk menggunakan media elektronik masih kurang hingga saat ini (Dewia & Alam, 2020). Beban pada guru bertambah dengan adanya harapan agar guru cakap menggunakan teknologi. Pun tidak adil bahwa semua guru dapat mengakses ruang dan dukungan yang sama ketika infrastruktur di daerah belum mampu mendukung akses tersebut.

Beberapa poin di atas merupakan tantangan yang dihadapi oleh guru dalam mengintegrasikan dan mengimplementasikan penguatan pendidikan karakter dalam kurikulum Merdeka Belajar. Penguatan karakter dalam pembelajaran di satuan pendidikan merupakan upaya yang penting bagi transformasi individu yang lebih bermoral dan berwelas asih untuk mengimbangi perkembangan kognisi dan psikomotor siswa. Namun, perlu disadari bahwa dengan menitikberatkan posisi guru sebagai tombak pembelajaran dalam penguatan pendidik-

Buku ini tidak diperjualbelikan.

an karakter ini perlu diimbangi dengan dukungan yang tepat guna. Proses pembelajaran yang umum di sekolah-sekolah di Indonesia sudah lama menggunakan sistem ceramah satu arah. Akibatnya, diskusi jarang terjadi. Padahal, inti penguatan pendidikan karakter berdasarkan pada diskusi dan interaksi antara guru dan siswa serta antarsiswa di kelas. Dalam hal ini, harapan yang diberikan kepada guru harus realistis bahwa mengubah proses yang telah menahun dan diwariskan secara generasi bukan perkara mudah. Guru sebaiknya diberi waktu untuk bernapas dan dukungan yang diberikan sebaiknya disesuaikan dengan kemampuan guru yang ada sekarang. Pemerintah perlu menganalisis kemampuan guru saat ini secara merata, baik di kota-kota besar maupun di daerah, dan menyesuaikan dukungan sesuai dengan keadaan dan tujuan daerah masing-masing. Perlu diingat bahwa guru memiliki identitas selain pengajar. yaitu sebagai pembelajar, dan memiliki beban yang sama dengan siswa.

Selain tantangan pada pengajar, tantangan lain datang dari bagaimana sekolah mengimplementasikan pendidikan karakter dalam kurikulum di sekolah. Dalam hal ini, terdapat Pedoman Praktik Baik (PPK) yang merupakan implementasi pendidikan karakter dalam kegiatan sehari-hari di sekolah, baik tingkat dasar maupun menengah pertama. Dalam pedoman PPK bagi kepala sekolah yang ditulis oleh Andin (2018), dijelaskan bahwa menteri pendidikan dan kebudayaan saat itu berharap model pendidikan yang digunakan adalah *broad based learning*. Model ini diharapkan dapat melibatkan siswa pada aktivitas-aktivitas untuk membiasakan nilai-nilai tersebut dalam kegiatan sehari-hari. Sayangnya, dalam praktiknya, aktivitas-aktivitas PPK di sekolah bisa dibilang performatif dan seragam. Dalam buku mengenai pilihan contoh-contoh Praktik Baik dari berbagai daerah di Indonesia yang ditulis oleh Rohanim dkk. (2018), terdapat kemiripan antara program satu dan lainnya, terutama dalalm nilai nasionalis. Kegiatan upacara, senyum-salam-sapa, serta pengenalan lagu-lagu nasional dan daerah menjadi salah satu Praktik Baik yang acap ditemui lintas daerah. Untuk tingkatan dasar program-program yang telah ada sebelum adanya PPK ini dapat dinilai wajar. Dalam Rohanim dkk.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

(2018) rata-rata kepala sekolah sudah memberikan makna yang sesuai pada kegiatan-kegiatan tersebut sesuai dengan nilai yang diusung oleh kebijakan Merdeka Belajar. Sayangnya, siswa tidak diberi kesempatan untuk memberikan makna tersendiri dalam kegiatan tersebut. Begitu pun kesempatan bagi siswa untuk memahami makna kegiatan tersebut dengan guru atau kepala sekolah karena kegiatan tersebut berhenti pada aktivitas saja dan tidak ada refleksi atau diskusi lanjutan.

Aktivitas performatif ini tidak sesuai dengan harapan pedoman PPK yang ingin menstimulasi nalar dan pola pikir siswa di sekolah. Selain kebutuhan moral, PPK lahir dari kebutuhan manusia untuk dapat berpikir kritis dan mengasah nalar untuk kebutuhan di masa mendatang (Andin, 2018). Aktivitas performatif seperti menyanyikan lagu daerah atau upacara di sekolah terdengar mengondisikan perilaku siswa kurang memantik nalar atau cara berpikir siswa yang nantinya diharapkan dapat memahami dan mempraktikkan perilaku-perilaku yang sesuai dengan nilai-nilai harapan PPK. Untuk mendesain aktivitas yang ideal memang tidaklah mudah, apalagi ketika tim pembina PPK terdiri atas guru-guru yang juga memiliki tanggung jawab utama sebagai pengajar yang mengerjakan tugas administratif. Namun, dengan adanya kebijakan pelibatan sekolah, orang tua, dan pihak ketiga, diharapkan ada kerja sama tripusat pendidikan untuk memfasilitasi PPK sesuai dengan yang harapan.

D. REKOMENDASI

Kebijakan pendidikan yang baru ini memberikan harapan transformasi sumber daya manusia yang berkembang tidak hanya secara kognitif dan psikomotorik, tetapi juga secara moral dan afeksi. Demi mewujudkan harapan pendidikan Indonesia yang sesuai dengan amanat Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tersebut, pemerintah, menurut Najeela Shihab (2020, dalam Fathurrohman, 2020), seyogianya memiliki cetak biru yang menjadi landasan arah dan tujuan berbagai instrumen pergerakan dalam memajukan pendidikan Indonesia sehingga terjadi harmonisasi dalam pendistribusian segala bentuk gerakan kepada masyarakat sesuai dengan target sasaran. Hal

Buku ini tidak diperjualbelikan.

ini dibenarkan oleh Nadiem Makarim kendati selama ini pendidikan di Indonesia belum memiliki arah yang jelas, sedangkan kebijakan pendidikan yang ada kerap kali berubah-ubah.

Di sisi lain, sosialisasi kebijakan baru oleh pemerintah dan pelatihan untuk guru harus dilakukan secara masif dan berkala di semua daerah yang kemudian hasil dari serangkaian program itu ditindaklanjuti oleh komunitas guru yang tersebar di setiap daerah. Dengan demikian, tidak ada lagi disinformasi yang terjadi pada guru yang mengakibatkan adanya kesenjangan dan ketertinggalan dalam integrasi proses pembelajaran antara siswa di kota dan di daerah. Selain itu, pemerintah diharapkan memberikan dukungan secara merata berupa pembinaan dan penyebaran komunitas belajar bagi tripusat pendidikan yang memiliki peranan penting dalam keberlangsungan pengintegrasian dan penerapan nilai-nilai karakter pada siswa, sehingga dapat mendorong timbulnya aksi nyata untuk menghadapi perubahan arah pendidikan karakter di Indonesia di kemudian hari. Dalam hal ini, tren konsumsi masyarakat di daerah tersebut dapat dijadikan acuan dalam penyebaran informasi yang merangsang kesadaran mereka akan pentingnya pendidikan karakter pada anak melalui berbagai media yang ramah terhadap masyarakat. Selain itu, sosialisasi kebijakan baru dan pelatihan untuk guru sebaiknya didesain sebagai proses pembelajaran yang holistik dengan memperhatikan kebutuhan setiap guru atau daerah tujuan pelatihan.

Seperti harapan yang diberikan agar guru dapat memperhatikan karakter siswanya, pemerintah sebaiknya memberikan perhatian yang sama dengan sekolah-sekolah atau daerah-daerah. Dengan demikian, segala bentuk pergerakan dan kebijakan baru dapat dijangkau dengan mudah oleh seluruh kalangan masyarakat. Maka, kesadaran akan pengintegrasian nilai pendidikan karakter pada konsep merdeka belajar dalam satuan pendidikan formal maupun nonformal akan meningkat, yang kemudian dengan hal ini diharapkan dapat melahirkan tindakan berupa penerapan nilai-nilai karakter dengan metode yang ramah dan sesuai dengan kebutuhan siswa.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Capaian siswa dalam memahami nilai-nilai karakter dan menerapkannya dalam kehidupan sehari-hari pun akan meningkat apabila proses pengintegrasian nilai karakter berjalan dengan baik. Hal ini dapat menekan angka kekerasan dan intoleransi yang kerap dilakukan siswa, baik dalam lingkungan sekolah maupun luar sekolah. Di samping itu, pemahaman guru akan kebutuhan siswa pada nilai karakter dapat mengasah dan meningkatkan kecakapan mereka yang akan berguna untuk menjawab tantangan dan persoalan masyarakat di kemudian hari.

Integrasi nilai karakter juga membutuhkan kerja sama antarpihak untuk dapat terealisasi dengan baik dan sesuai dengan tujuan adanya pendidikan karakter. Tripusat pendidikan merupakan salah satu kunci keberhasilan praktik pendidikan karakter di sekolah. Seperti yang sudah dijelaskan di bagian diskusi, guru sebagai tombak utama keberhasilan praktik pendidikan ini tidak dapat bergerak sendiri. Tanggung jawab sebagai guru mata pelajaran dan tugas administratif cukup banyak. Sementara rata-rata tim pembina PPK adalah guru-guru di sekolah. Untuk itu, kerja sama antara orang tua, sekolah, dan pihak ketiga sungguh diperlukan. Orang tua ada untuk menguatkan nilai-nilai yang diharapkan, kontribusinya bisa dimulai dengan sederhana: memberi contoh perilaku ideal, memulai percakapan yang menstimulasi nalar siswa. Pihak ketiga dapat mengembangkan ide-ide intervensi perilaku yang didasari oleh pengamatan guru di kelas untuk mencapai tujuan yang diinginkan. Ini merupakan contoh kerja sama yang dapat dilakukan apabila tripusat pendidikan tercapai. Dengan adanya dukungan dari berbagai pihak, harapannya pendidikan karakter dapat terlaksana seperti apa yang dicita-citakan sesuai dengan pedoman yang ada dan konteks masing-masing daerah.

REFERENSI

Andin, S. N. (2018). *Panduan praktis pelibatan tripusat pendidikan dalam penguatan pendidikan karakter (PPK) untuk kepala sekolah*. Pusat Analisis dan Sinkronisasi Kebijakan. Jakarta.

Baehr J. (2017). The varieties of character and some implications for character education. *Journal of youth and adolescence*, *46*(6), 1153–1161. https://doi.org/10.1007/s10964-017-0654-z

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal Of Educational Research*, *50*(3), 153–158. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003

Dewia, E. R., & Alam, A. A. (2020). Transformation model for character education of students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *15*(5), 1228–1237. https://doi.org/10.18844/cjes.v15i5.5155

Fathurrohman. (2020, April 23). Arah pendidikan Indonesia belum jelas. *Fajar Indonesia Network*. https://fin.co.id/2020/04/23/arah-pendidikan-indonesia-belum-jelas/

Friere, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. UK: Penguin Publisher.

Habiby, W. N., Arum, N., Nuraini, M., Zonna, F., & Dwinita. (2017). Manajemen adaptasi pembelajaran kurikulum 2013 ke kurikulum 2006 (ktsp) pada siswa kelas 1 SDN pendidikan dasar. *Profesi Pendidikan Dasar, 1*(207), 180–189.

Kemendikbud. (2019a). *Mendikbud tetapkan empat pokok kebijakan pendidikan "merdeka belajar"*. Kemendikbud Blog. *Jakarta.* https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2019/12/mendikbud-tetapkan-empat-pokok-kebijakan-pendidikan-merdeka-belajar

Kemendikbud. (2019b). *Merdeka belajar kunci dalam pembelajaran guru dan murid. Kemendikbud Blog*. Jakarta. https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2019/12/merdeka*-belajar-kunci-da*lam-pembelajaran-guru-dan-murid

Kemendikbud. (2021). *Data Pokok Pendidikan: Direktorat Jenderal Pendidikan Anak Usia Dini, Pendidikan Dasar dan Pendidikan Menengah*. Jakarta. https://dapo.kemdikbud.go.id/

Kemendikbud. (2021). *Kebijakan penguatan pendidikan karakter*. Jakarta. https://cerdasberkarakter.kemdikbud.go.id/?page_id=132

Kemendiknas. (2010). *Bahan pelatihan: Penguatan metodologi pembelajaran berdasarkan nilai-nilai budaya untuk membentuk daya saing dan karakter bangsa pengembangan pendidikan budaya dan karakter bangsa*. Pusat Kurikulum, Balitbang, Kemdiknas.

Kemen PPPA. (2019). *Press release: Indonesia bebas kekerasan 2030*. https://www.kemenpppa.go.id/index.php/page/read/29/1756/indonesia-bebas-kekerasan-2030

KPAI. (2020). *Sejumlah kasus bullying sudah warnai catatan masalah anak di awal 2020, begini kata komisioner KPAI*. Jakarta. https://www.kpai.go.id/publikasi/sejumlah-kasus-bullying-sudah-warnai-catatan-masalah-anak-di-awal-2020-begini-kata-komisioner-kpai

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Krissandi, A. D. S., & Rusmawan, R. (2015). Kendala guru sekolah dasar dalam implementasi Kurikulum 2013. *Jurnal Cakrawala Pendidikan, 34*(3).

La ode Onde, M., Aswat, H., Fitriani, B., & Sari, E. R. (2020). Integrasi penguatan pendidikan karakter (PPK) era 4.0 pada pembelajaran berbasis tematik integratif di sekolah dasar. *Jurnal Basicedu*, *4*(2), 268–279.

Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, *25*(1), 93–100. https://doi.org/10.1080/0305724960250110

Lickona, T. (1999). Character education: Seven crucial issues. *Action in Teacher Education*, *20*(4), 77–84. https://doi.org/10.1080/01626620.1999.10462937

Meri, D. (2020). Persepsi guru-guru sejarah SMA N 2 Kota Payakumbuh terhadap implementasi kurikulum 2013. *Kaganga: Jurnal Pendidikan Sejarah dan Riset Sosial-Humaniora*, *3*(1), 1–10.

OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. OECD Publishing.

Rohanim, Gunarhad, Wahyuni, S. T., Anam, K., Tanua, H., Assagaf, N., Yuda, G. A., Miftahussururi, Ramdhan, R. M., & Dwiyani. (2018). *Praktik baik PPK jenjang sekolah menengah pertama*. Pusat Analisis dan Sinkronisasi Kebijakan.

Rokhman, T., Hum, M., Syaifudin, A., & Yuliati, Y. (2014). Character education for golden generation 2045 (national character building for Indonesian golden years). *Social and Behavioral Sciences, 141*, 1161–1165. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.197

Undang-Undang No. 20 tentang Sistem Pendidikan Nasional. (2003). https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/43920/uu-no-20-tahun-2003

Wijanarti, W., Degeng, I. N. S., & Untari, S. (2019). Problematika pengintegrasian penguatan pendidikan karakter pada pembelajaran tematik. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, dan Pengembangan*, *4*(3), 393–398.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

BAB IV

Pengembangan Profesi Guru di Daerah 3T: Tantangan dan Upaya

Siti Fadlilah, Naufal Rizkulloh, & Sahirul Alim

Guru merupakan unsur penting dalam dunia pendidikan karena berfungsi sebagai pengajar, pendidik, dan pembimbing bagi masyarakat, terutama bagi pelajar. Maka dari itu, guru dituntut harus memiliki kompetensi tertentu, yaitu pengetahuan, keterampilan, dan perilaku dalam menjalankan tugas profesionalnya. Dari hal tersebut, perlu ada peningkatan kualitas dengan pengembangan profesi guru.

Lalu apa makna dari pengembangan profesi bagi guru? Pengembangan profesi adalah kegiatan guru dalam pengamalan ilmu dan pengetahuan, teknologi, serta keterampilan untuk meningkatkan mutu, baik bagi proses belajar-mengajar maupun profesionalisme tenaga kependidikan lainnya (Putri & Imaniyati, 2017). Dari pengertian tersebut, dapat kita ambil makna bahwa pengembangan profesi guru merupakan kegiatan pengamalan ilmu, pengetahuan, teknologi, dan keterampilan guna meningkatkan mutu belajar-mengajar dan menghadapi perubahan serta tuntutan yang besar pada proses karier yang panjang sebagai guru dalam menyempurnakan cara mengajar untuk memenuhi kebutuhan siswa.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Untuk mewujudkan pengembangan profesi guru, pemerintah Indonesia juga ikut andil dalam hal ini dengan membuat program yang disebut sebagai Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB) bagi guru dan tenaga pendidik, yaitu pengembangan kompetensi yang dilakukan guru sesuai dengan kebutuhan, bertahap, dan berkelanjutan sehingga dapat meningkatkan profesionalitasnya (PermenPAN-RB, 2009). Tujuan dari program tersebut adalah meningkatkan kualitas layanan sebagai guru kepada siswa dan masyarakat di sekolah sehingga menciptakan peningkatan mutu pada pendidikan.

Adapun tujuan pengembangan profesi guru adalah meningkatkan kompetensi dalam perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni untuk memfasilitasi proses pembelajaran peserta didik, memperdalam komitmen pelaksanaan tugas pokok dan fungsinya, memelihara cinta dan kebanggaan terhadap profesi guru, serta meningkatkan citra, harkat, dan martabat profesi guru di masyarakat (Ditjen GTK Kemendikbud, 2016).

Namun, hakikat dari tujuan PKB bagi guru masih memungkinkan belum terpenuhi seluruhnya, setidaknya masih ada tiga masalah utama pada kesejahteraan guru sebagaimana yang dikatakan oleh Ketua Komisi X DPR. Pertama, pengangkatan guru honorer menjadi Aparatur Sipil Negara masih menjadi isu yang problematik. Kedua, distribusi penempatan guru yang yang terfokus pada daerah-daerah yang belum diprioritaskan. Ketiga, pemerintah belum secara intensif membantu peningkatan kompetensi guru (Putra, 2021).

Kemudian, dalam pengembangan profesi guru, perlu ada komponen atau unsur yang berkaitan untuk mendukung kegiatan dalam penerapannya sehingga mencapai standar kompetensi guru sesuai dengan Pasal 10 UU No. 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen yang meliputi kompetensi pedagogik atau seni menjadi pengajar, kompetensi kepribadian, kompetensi sosial, dan kompetensi profesional (Mulyani, 2009). Menurut Peraturan Menteri Negara Pendayagunaan Aparatur Negara dan Reformasi Birokrasi Nomor 16 Tahun 2009, unsur kegiatan PKB meliputi kegiatan-kegiatan berikut ini.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

A. PENGEMBANGAN DIRI

Pengembangan diri bisa diartikan sebagai usaha-usaha yang dilakukan oleh guru untuk meningkatkan profesionalisme agar memiliki kompetensi yang baik sesuai dengan standar perundang-undangan dan diharapkan mampu melaksanakan tugas-tugas pokok dan kewajibannya, seperti mengajar, mendidik, dan membimbing siswa dalam sekolah, serta diharapkan dapat melakukan tugas tambahan dan fungsional di sekolah.

Pengembangan diri meliputi dua jenis kegiatan, yaitu pendidikan dan pelatihan (diklat) fungsional, keikutsertaan guru dalam pendidikan, pelatihan, serta *workshop* sebagai upaya mencapai standar kompetensi profesi yang telah ditetapkan oleh satuan pendidikan, kegiatan kolektif guru, kegiatan bersama yang dilakukan guru atau mengikuti pertemuan-pertemuan ilmiah untuk meningkatkan wawasan dan kemampuan yang sesuai dengan standar kompetensi. Kegiatan ini meliputi kegiatan lokakarya guru, menjadi pemateri atau peserta pada seminar, diskusi, atau pertemuan ilmiah, dan kegiatan-kegiatan kolektif lainnya.

B. PUBLIKASI ILMIAH

Publikasi ilmiah adalah penyebarluasan karya ilmiah yang dilakukan oleh guru kepada masyarakat sebagai bentuk kontribusi terhadap peningkatan kualitas proses pembelajaran di sekolah dan pengembangan dunia pendidikan secara umum. Publikasi yang dimaksudkan seperti publikasi ilmiah melalui hasil penelitian atau gagasan inovatif dan publikasi buku teks pelajaran, buku pengayaan, dan pedoman untuk guru. Contoh publikasi ilmiah bagi guru ialah mempresentasikan hasil laporan kegiatan, membuat karya tulis ilmiah, dan membuat modul atau buku pembelajaran.

C. KARYA INOVATIF

Karya inovatif merupakan karya pengembangan, modifikasi, atau penemuan baru sebagai bentuk kontribusi guru yang berguna untuk meningkatkan kualitas pembelajaran di sekolah ataupun di

Buku ini tidak diperjualbelikan.

dunia pendidikan, sains, teknologi, dan seni. Karya inovatif meliputi penemuan teknologi tepat guna, penciptaan karya seni, pembuatan atau pemodifikasian alat pelajaran atau peraga atau praktikum, serta mengikuti pengembangan penyusunan standar, pedoman, soal, dan sejenisnya.

Kemudian, tiga komponen di atas direalisasi dalam ranah pengembangan profesi bagi guru. Menurut Yusutria (2017), ada empat ranah dalam pengembangan profesi guru, yaitu penyediaan guru berbasis perguruan tinggi, induksi guru pemula berbasis sekolah, profesionalisasi guru berbasis prakarsa institusi, serta profesionalisasi berbasis individu.

Pengembangan profesi guru di Indonesia sendiri masih belum merata ke seluruh daerah atau wilayah, terutama di daerah 3T (terdepan, terluar, dan tertinggal). Sebagaimana diungkap oleh Ditjen GTK Kemendikbud soal adanya ketimpangan kompetensi guru di daerah dengan melihat kesempatan dalam membuat pelatihan-pelatihan yang meningkatkan kompetensi guru masih sangat sedikit. Hal ini terjadi karena ada Program Profesi Guru (PPG) yang bertujuan menyamakan kompetensi para tenaga pendidik antara yang di perkotaan dan di daerah terpencil (JPNN, 2018). Maka dari itu, diperlukan pembahasan tentang bagaimana pengembangan profesi guru di daerah 3T agar bisa diketahui oleh masyarakat luas dan bisa mendorong pengembangan profesi guru agar mencapai pada sasaran yang diharapkan oleh seluruh masyarakat dalam usaha peningkatan mutu pendidikan di Indonesia.

D. KARAKTERISTIK DAERAH 3T

Daerah 3T adalah daerah tertinggal, terdepan, dan terluar. Menurut Peraturan Presiden Nomor 131 Tahun 2015, daerah tertinggal adalah daerah kabupaten yang wilayah serta masyarakatnya kurang berkembang dibandingkan daerah lain. Suatu daerah dapat dikatakan tertinggal apabila daerahnya masuk kriteria berikut ini: a) perekonomian masyarakatnya masih rendah; b) sumber daya manusia masih kurang; c) sarana dan prasarana masih minim; d) kemampuan keuangan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

daerah masih rendah dibandingkan daerah lain, e) aksesibilitas; serta f) karakteristik daerah masih sulit dijangkau. Di Indonesia, ada 62 daerah yang ditetapkan sebagai daerah tertinggal berdasarkan pada Peraturan Presiden Nomor 63 Tahun 2020. Daerah tersebut tersebar ke beberapa provinsi, seperti Papua, Papua Barat, Maluku, Maluku Utara, Sulawesi Tengah, Nusa Tenggara Timur, Nusa Tenggara Barat, Lampung, Sumatra Selatan, Sumatra Barat, dan Sumatra Utara.

Pada tulisan sebelumnya, telah dibahas secara singkat mengenai kegiatan pengembangan profesi guru yang meliputi tiga komponen, yaitu 1) Pengembangan diri; 2) Publikasi ilmiah; dan 3) Karya ilmiah. Sebagai salah satu wujud pengembangan diri pada guru, pemerintah melalui Uji Kompetensi Guru (UKG) berusaha mengetahui pemetaan kompetensi guru sebagai kegiatan pengembangan profesi berkelanjutan, sebagai titik masuk Pendidikan dan Pelatihan Profesi Guru (PLPG), serta sebagai penilaian kinerja guru menurut Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 57 Tahun 2012. Hasil UKG di daerah 3T terlihat masih rendah (Patty, 2015). Dari hasil UKG 2015, Provinsi Maluku mendapatkan 34,5 persen dan menjadikan Maluku sebagai provinsi dengan posisi terendah secara nasional. Sementara itu, rata-rata nasional pada UKG 2015 adalah 53,02 (Maulipaksi, 2016).

Meskipun hasil pengembangan diri dari guru di daerah 3T masih terlihat rendah, kegiatan guru dalam pengembangan profesi di daerah 3T masih terus berlanjut. Hal ini dapat dilihat pada acara Inovasi Pembelajaran 2018, yakni guru daerah 3T mampu menghasilkan inovasi perangkat edukatif yang membantu siswa lebih memahami pelajaran. Dengan implementasi pembelajaran Metode Penelitian dan Penemuan, guru terbantu dalam penggunaan media pembelajaran di kelas biologi SMAN Probur. Sebagaimana dilansir Kompas Klasika (2018) pada laman *Kompas.id* terkait inovasi Arif Darmadiansah ini, sebagai bentuk salah satu Pengembangan Profesi Guru pada komponen Karya Inovatif di daerah 3T.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

1. Perkembangan Profesi Pengajar Daerah 3T di Beberapa Negara

Selain meninjau bagaimana pengembangan guru di daerah 3T, bagian ini meninjau bagaimana perkembangan guru dari perspektif luar. Menurut International Labour Organization (ILO) (2016), untuk mengembangkan dan meningkatkan kualitas pelatihan guru di pedesaan Afrika dapat melalui implementasi program berikut ini.

a. Kursus yang Didedikasikan untuk Mempersiapkan Guru di Pedesaan

Tujuannya adalah memberikan bekal untuk mengelola sekolahan, mengajar kelas rangkap, mengatasi ketidaksesuaian antara usia kronologis siswa dan tingkat pembelajaran (ketika siswa mungkin memerlukan perbaikan dalam keterampilan dasar), mempersiapkan guru untuk memahami atribut tertentu komunitas seperti bahasa dan budaya, serta memahami keseimbangan antara tanggung jawab guru di kelas dan sebagai pendukung, serta fasilitator dalam masalah kesehatan dan kesejahteraan di sisi lain.

b. Meningkatkan Akses ke Pelatihan Guru

Mengatasi kekurangan guru sekolah di pedesaan dan daerah tertinggal lainnya dengan menawarkan program pelatihan guru jangka pendek yang memberi relawan lokal dan guru yang kurang berkualitas atau tidak terlatih akses ke kualifikasi profesional formal.

c. Meningkatkan Kualifikasi Guru yang Memenuhi Syarat dan Tidak Memenuhi Syarat

Hal ini berguna untuk menyediakan program pelatihan yang disusun dengan baik untuk guru yang kurang berkualitas atau tidak terlatih dan memastikan bahwa program tersebut selaras dengan kualifikasi formal.

d. Mengembangkan Situs Pembelajaran

Membangun pusat guru serta satelit perguruan tinggi dan universitas di pedesaan dapat mengurangi biaya pelatihan untuk pendidikan guru

Buku ini tidak diperjualbelikan.

awal serta melanjutkan pengembangan profesional dan mendukung kolegialitas di antara guru di daerah pedesaan. Proyek semacam itu juga dapat bertujuan secara aktif merekrut calon pelatihan guru dari masyarakat pedesaan.

e. Memperkuat Bekal Guru dalam Menangani Perkembangan Anak Usia Dini

Hal ini penting untuk mempersiapkan guru menjadi andal dalam memperbaiki dasar belajar yang buruk pada siswa dari latar belakang yang kurang beruntung dengan memperluas akses ke perkembangan anak usia dini.

2. Peran Pemerintah dalam Pengembangan Profesi Pengajar untuk Daerah 3T di Indonesia

Setelah melihat dari perspektif ILO, ada tiga program yang relevan dengan program pengembangan guru di Indonesia, yaitu program nomor dua, tiga, dan empat. Program yang dimaksudkan adalah Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP), yang bertujuan meningkatkan kompetensi pembelajaran pada guru. Menurut Soebari dan Aldridge (2016), program MGMP difokuskan pada pengembangan model belajar-mengajar dalam upaya membantu guru untuk mempersiapkan siswa yang kreatif, kritis, dan terampil, dengan tujuan meningkatkan prestasi siswa. Menurut Ditjen GTK Kemendikbud (2019), MGMP dilaksanakan dengan sistem IN, ON, IN, ON yang setara dengan 82 jam pelajaran atau terakui dengan dua kredit. Harapannya, dengan pendekatan ini, guru mendapat wadah untuk meningkatkan mutu dan kompetensinya dalam melaksanakan kegiatan pembelajaran. IN (*In service learning*) dilaksanakan oleh kelompok kerja dalam zonasi, yakni para guru berdiskusi mengenai pembelajaran dengan tujuan meningkatkan kualitas pembelajaran dan penilaian yang berorientasi pada cara berpikir level tinggi/HOTS (GTK Kemendikbud, 2019). Adapun ON (*on the job learning*) merupakan hasil pertemuan di kelompok kerja dalam zonasi yang diimplementasikan dalam proses

Buku ini tidak diperjualbelikan.

pembelajaran di kelas sesuai dengan mata pelajarannya (GTK Kemendikbud, 2019).

Namun, menurut Maskur (2016), pengembangan diri guru di daerah 3T melalui MGMP kabupaten/kota sukar diwujudkan karena kemajemukan masalah yang dihadapi para guru, bahkan ketika para guru itu mengampu mata pelajaran yang sama. Dengan demikian, hasil dari MGMP kabupaten/kota sulit diterapkan di sekolah asal karena perbedaan yang sangat mencolok dalam hal sarana-prasarana serta kondisi lapangan pada siswa dan sekolah yang jauh berbeda. Meskipun program MGMP masih kurang efektif untuk pengembangan guru di daerah 3T (Maskur, 2016), pemerintah telah berupaya meningkatkan kualitas guru di daerah 3T melalui program-program pengiriman guru ke daerah 3T pada beberapa tahun belakang. Salah satu program pemerintah adalah Program Sarjana Mendidik di daerah 3T (SM3T), program Guru Garis Depan (GGD), Program Bina Kawasan, dan Program Satu Atap (Kemendikbud, 2017). Tiga program pertama yang disebutkan terkait langsung dengan PKB.

3. Program Sarjana Mendidik (SM3T)

Program ini dirancang untuk para sarjana yang sudah menyelesaikan kuliahnya dan siap mengabdi di daerah 3T selama satu tahun yang dilanjutkan dengan Program Pendidikan Profesi Guru (PPG). Tujuan dari program ini adalah mengatasi permasalahan kurangnya tenaga pendidikan di daerah 3T serta memberikan pengalaman kepada sarjana pendidikan untuk membantu menyelesaikan permasalahan pendidikan di daerah 3T. Kegiatan ini hanya ditunjukkan bagi sarjana pendidikan dari luar daerah, yang ketika program selesai, sarjana akan kembali ke daerah asal. Dari kegiatan ini, guru di daerah 3T memang akan belajar dari sarjana yang ditugaskan. Namun, alangkah baiknya program seperti ini dibuat sedemikian rupa untuk guru/sarjana dari penduduk lokal yang berada di daerah 3T untuk merasakan pelatihan dan pendidikan ke kota kemudian diimplementasikan di sekolahan untuk periode ini karena guru penduduk lokal, maka akan menetap dan pengembangan profesi guru di daerah 3T juga akan berkualitas.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

4. Guru Garis Depan (GGD)

Dalam program ini, guru yang berpartisipasi adalah mereka yang sudah berkomitmen untuk menetap dengan jangka panjang di daerah 3T dan mereka merupakan guru yang sudah diangkat menjadi pegawai negeri sipil (PNS). Kegiatan ini hanya diperuntukkan bagi pegawai negeri sipil, sedangkan guru swasta yang mempunyai minat dan nasionalisme tinggi untuk mengabdi tidak memiliki kesempatan untuk mengikuti program ini. Maka dari itu, sebaiknya pemerintah memberikan peluang yang sama kepada semua guru karena faktanya guru PNS belum tentu berkualitas.

5. Program Bina Kawasan

Program ini digagas oleh Kementerian Agama melalui Ditjen Pendidikan Islam untuk menumbuhkan komitmen terhadap nilai kebangsaan dan keislaman. Program ini merupakan program pengiriman guru honorer pendidikan agama Islam (PAI) yang akan dilaksanakan selama 12 bulan atau satu tahun. Dalam praktiknya, para guru wajib mengajarkan pendidikan agama Islam pada sekolah di daerah 3T.

E. KENDALA YANG DIHADAPI

Pemerataan akses pendidikan, khususnya di daerah 3T, merupakan hal mutlak yang harus dilakukan. Menurut Syafii (2018), proses pemerataan pendidikan tidak harus hanya bersandar pada pemerintah dan negara. Keterlibatan berbagai pihak harus dilakukan dalam usaha mewujudkan pengembangan profesi guru yang efektif. Selain pemerintah, masyarakat sipil menjadi kekuatan yang dapat mendorong terciptanya pengembangan profesi guru. Organisasi kemasyarakatan ataupun lembaga swadaya masyarakat (LSM) yang ada juga berperan penting dalam proses ini. Syafii juga menambahkan bahwa pengembangan profesi guru sebaiknya melibatkan masyarakat 3T sehingga, apabila pengembangan profesi guru ini dapat tercapai, hal itu akan menjadi kekuatan modal pembangunan bangsa Indonesia ke depan melalui pendidikan, apalagi bonus demografi yang sudah menunggu di depan mata. Subarkah (2016) berpendapat bahwa

Buku ini tidak diperjualbelikan.

masih ada beberapa permasalahan mengenai pengembangan profesi guru di daerah 3T yang ada di Indonesia hingga saat ini, beberapa permasalahan tersebut terdapat pada pendidik, seperti kekurangan jumlah, distribusi tidak seimbang, kualifikasi yang belum memenuhi standar, kurang kompetensi, serta ketidaksesuaian antara kualifikasi pendidikan dan bidang yang diampu.

Namun, pemerintah patut diapresiasi karena telah bekerja keras dalam meningkatkan pengembangan profesi guru di daerah 3T dengan beberapa program yang telah dicanangkan, seperti SM3T, Guru Garis Depan, dan Program Bina Kawasan. Beberapa program swasta pun bisa disebut di sini, seperti Indonesia Mengajar (Anies Baswedan), Sekolah Guru Indonesia (Dompet Dhu'afa), Gerakan 1.000 Guru Mengajar, Guru Penggerak Mengajar (UGM), dan Sarjana Mengajar. Program-program tersebut merupakan program yang banyak diketahui oleh masyarakat. Tentunya masih banyak program serupa yang kurang terliput oleh media, tetapi tetap memiliki visi yang sama, yaitu memajukan pendidikan masyarakat daerah 3T. Sebaran wilayah yang dikunjungi pun meliputi semua wilayah tertinggal yang ada di Indonesia. Tentunya banyak sekali dampak positif dari program ini. Penghargaan dan apresiasi pun patut disematkan kepada para guru dan semua pihak, seperti penggagas, panitia, dan donatur, karena kesanggupan serta keikhlasannya untuk mengabdi demi kemajuan Indonesia. Tidak jarang, karena faktor alam, perbedaan budaya, dan bahasa guru dengan daerah tujuan dan lainnya, nyawa menjadi taruhan. Belum lagi soal fasilitas dan kebutuhan dasar yang terbatas, seperti listrik dan air bersih. Beda sekali dengan kehidupan guru sebelumnya. Mengirimkan guru ke daerah pedalaman merupakan solusi sementara yang bisa dilakukan saat ini. Dapat diketahui bersama bahwa para guru hanya akan berada di daerah untuk sementara waktu. Selanjutnya, mereka akan pergi setelah enam bulan atau satu tahun mengajar. Hal ini merupakan solusi sementara yang belum bisa memecahkan masalah dari akarnya. Sepi guru, rindu guru. Siswa merasakan pendidikan dan bahagia hanya sesaat. Tidak mudah bagi guru muda bertahan melebihi batas waktu, atau kembali lagi ke se-

Buku ini tidak diperjualbelikan.

kolah sasaran karena di daerah 3T fasilitas kesehatan dan pendidikan kurang, apalagi bagi mereka yang akan segera menikah.

F. REKOMENDASI

Untuk mengatasi permasalahan akibat tidak meratanya pendidikan di Indonesia yang berdampak terhadap pengembangan profesi pengajar yang ada, diperlukan perhatian khusus dan perbaikan pendidikan di daerah terbelakang, terdepan, dan tertinggal, yang secara garis besar ada beberapa cara. Berikut ini beberapa rekomendasi yang dapat kami sampaikan.

a. Pemerintah memperluas jangkauan program PKB yang sudah ada ke daerah-daerah yang menjadi prioritas pembangunan, seperti Papua, Maluku, dan Nusa Tenggara. Dalam Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional 2020–2024, pemerintah memprioritaskan pembangunan infrastruktur ekonomi, kesehatan, dan pendidikan pada wilayah-wilayah tersebut. Jika ketiga unsur ini sudah dilaksanakan, tentunya ini akan menarik minat para lulusan sarjana atau guru di daerah yang lebih berkembang untuk mengikuti program PKB yang ditawarkan pemerintah dan bersedia untuk ditempatkan di daerah-daerah tersebut.

b. Pemerintah harus memberikan penghargaan bagi para guru agar memotivasi mereka untuk dapat mengajar di daerah-daerah terpencil, mengingat peran mereka sangat penting dalam pemerataan pendidikan dan mengurangi angka putus sekolah.

c. Sebaiknya mahasiswa yang belajar di fakultas pendidikan ataupun mahasiswa non-keguruan yang nantinya akan menjadi seorang guru kelak bersedia ditugaskan di daerah-daerah terpencil guna meningkatkan pendidikan di sana, baik untuk sementara waktu maupun permanen. Tentunya dengan tunjangan dan akomodasi yang mendukung.

d. Mempersiapkan putra terbaik daerah sebagai calon guru profesional. Pemerintah daerah diharapkan dapat bersinergi dengan SMA/MA/SMK di wilayahnya dan lembaga pendidikan tenaga keguruan terdekat dengan mengirimkan putra-putri terbaiknya

Buku ini tidak diperjualbelikan.

untuk kuliah sebagai calon guru dengan beasiswa penuh. Mata kuliah tentang kebudayaan dan karakter masyarakat daerah pun perlu untuk diajarkan. Mahasiswa ini berstatus ikatan dinas. Pemerintah pusat diharapkan mendukung pemda yang memiliki PAD yang rendah.

e. Pemerintah dianjurkan mengadakan tes calon pegawai negeri sipil (CPNS) pada guru di daerah 3T setiap tahun dengan cara mengundang para sarjana guru pendidikan terbaik di daerah 3T untuk mengikuti seleksi CPNS. Para pelamar guru ini di prioritaskan putra daerah masing-masing, untuk alumni guru yang pernah mengajar di daerah 3T dari beragam program di atas bisa dipertimbangkan. Guru yang sudah lulus tidak diizinkan untuk pindah ke sekolah kota meskipun sudah mengabdi selama lima tahun ataupun lebih, sehingga program ini tidak dijadikan sebagai batu loncatan.

f. Memanggil guru atau putra daerah yang sedang mengajar di luar daerah serta pemutasian guru-guru PNS dari kota atau sekolah yang berlebih guru sangat mungkin dilakukan. Pemanggilan guru ini harus dibarengi dengan komitmen pemerintah daerah dan pemerintah pusat untuk memberikan jaminan kesejahteraan kepada guru 3T, seperti tunjangan khusus, beasiswa pendidikan putra-putri guru, dari tingkat dasar hingga perguruan tinggi, serta asuransi kesehatan. Tentunya sangat sulit memanggil para guru yang telah nyaman dan tinggal di kota jika pemerintah belum menyediakan fasilitas dan kesejahteraan yang masih jauh dari harapan, kecuali mungkin segelintir guru saja.

REFERENSI

Ditjen GTK Kemendikbud. (2016). *Buku 1: Pembinaan dan pengembangan profesi guru, pedoman pengelolaan pengembangan keprofesian berkelanjutan guna mendukung pengembangan profesi.* https://disdik.sumbarprov.go.id/wp-content/uploads/2017/07/Buku-1-Pedoman-Pengelolaan-PKB-Bagi-Guru-Pembelajar-2016.pdf

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Ditjen GTK Kemendikbud. (2019, Agustus 16). Mengenal konsep pelatihan 5 in, 3 on. https://gtk.kemdikbud.go.id/read-news/mengenal-konsep-pelatihan-5-*in-3-on*

Ditjen GTK Kemendikbud. (2019, Mei 29). MGMP reborn! https://gtk.kemdikbud.go.id/read-news/mgmp-reborn

International Labour Organization (2016). *Rural teachers in Africa: A report for ILO.* Centre For International Teacher Education. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_543617.pdf.

Kemendikbud (2017, November 25). Kemendikbud siapkan lima program afirmasi untuk pemenuhan guru di daerah. Kemendikbud Blog. https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2017/11/kemendikbud-siapkan-lima-program-afirmasi-untuk-pemenuhan-guru-di-daerah

Kompas Klasika (2018, Februari 10). 4 inovasi dari para guru yang menginspirasi. Kompas.id. https://adv.kompas.id/baca/inovasi-dari-para-guru/

Kompetensi guru di wilayah terpencil masih rendah. (2018, Agustus 14). JPNN. https://www.jp*nn.com/new*s/kompetensi-guru-di-wilayah-terpencil-masih-rendah

Maskur. (2016). Pembenahan "MGMP guru di daerah 3T" salah satu cara meningkatkan kualitas pendidikan di daerah 3T. *Simposium GTK Kemendikbud.* http://simposium.gtk.kemdikbud.go.id/karya/files/dikmen_2/,ST.,M.Sc_15112016151401.pdf

Maulipaksi, D. (2016, Januari 4). 7 provinsi raih nilai terbaik uji kompetensi guru 2015. Kemendikbud. https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2016/01/7-provinsi-raih-nilai-terbaik-uji-kompetensi-guru-2015

Mulyani, F. (2009). Konsep kompetensi guru dalam Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen (kajian ilmu pendidikan Islam). *Jurnal Pendidikan UNIGA 3*(1). https://journal.uniga.ac.id/index.php/JP/article/download/16/16

Patty, R. R. (2015, November 17). Hasil uji kompetensi guru di Maluku terendah, lalu?. *Kompas.com*. https://regional.kompas.com/read/2015/11/17/14212431/Hasil.Uji.Kom*p*etensi.Guru.di.Maluku.Terendah.Lalu

Peraturan Menteri Negara dan Pendayagunaan Aparatur Negara dan Reformasi Birokrasi Republik Indonesia Nomor 16 Tahun 2009 tentang Jabatan Fungsional Guru dan Angka Kreditnya. (2009). https://*peraturan.bpk.go.id/Hom*e/Det*a*ils/132929/permen-pan-rb-no-16-tahun-2009

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 57 Tahun 2012 tentang Uji Kompetensi Guru. (2012). http://www.kopertis12.or.id/wp-content/uploads/2012/08/PermendikbudNo57tahun2012-UjiKompetensiGuru.pdf

Peraturan Presiden (Perpres) Nomor 131 Tahun 2015 tentang Penetapan Daerah T*e*rtinggal Tahun 2015–2019. (2015). https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/41885/perpres-no-131-tahun-2015

Peraturan Presiden Nomor 18 Tahun 2020 tentang Rencana Pem*ba*ngunan Jangka Menengah Nasional Tahun 2020–2024. (2020). https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/131386/perpres-no-18-tahun-2020.

Peraturan Presiden Republik Indonesia (Perpres) Nomor 63 Tahun 2020 te*n*tang Penetapan Daerah Tertinggal Tahun 2020–2024. (2020). https://jdih.setkab.go.id/PUUdoc/176108/Perpres_Nomor_63_Tahun_2020.pdf

Putra, I. P. (2021, Januari 13). 3 masalah utama yang mengganjal kesejahteraan guru. Medcom.id. http://www.medcom.id/pendidikan/cerita-guru/1bV29wLb-3-masalah-utama-yang-mengganjal-kesejahteraan-guru

Putri, A. D. K., & dan Imaniyati, N. (2017). Pengembangan profesi guru dalam meningkatkan kinerja guru. *Jurnal Pendidikan Manajemen Perkantoran 2*(2), 202–211. https://ejournal.upi.edu/index.php/jpmanper/article/download/8109/5132

Soebari, T. & Aldridge, J. M. (2016). Investigating the differential effectiveness of a teacher professional development programme for rural and urban classrooms in Indonesia. Teacher Development An *International Journal of Teachers' Professional Development 20*(5), 701–722. https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1185031

Subarkah. (2016). Analisis program sarjana mengajar di daerah terluar, terdepan, tertinggal (SM3T) dalam pemerataan pendidik di Indonesia. Artikel Program Studi Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas PGRI Yogyakarta. http://repository.upy.ac.id/1776/1/Artikel.pdf

Syafii, A. (2018). Perluasan dan pemerataan akses pendidikan daerah 3T (terdepan, terluar, tertinggal). *Dirāsāt: Jurnal Manajemen dan Pendidikan Islam 4*(2), 53. http://journal.unipdu.ac.id:8080/index.php/dirasat/article/view/1535/893

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen. (2005). http://luk.staff.ugm.ac.id/atur/UU14-2005GuruDosen.pdf

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Yusutria. (2017). Profesionalisme guru dalam meningkatkan kualitas sumberdaya manusia. *Jurnal Curricula 2*(1), 38–46. http://download.garuda.ristekdikti.go.id/article.php?article=854633&val=13720&title=PROFESIONALISME%20GURU%20%20DALAM%20MENINGKATKAN%20KUALITAS%20SUMBER%20DAYA%20MANUSIA

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

BAB V

Meneropong Masa Depan Pendidikan 3T

Sunarto Natsir

Masyarakat Indonesia kembali disuguhi kisah pilu perjuangan siswa di daerah terpencil, terluar, dan terdepan (3T). Laman *Liputan 6* mengabarkan tentang perjuangan puluhan pelajar SMK Negeri 1 Mangoli di Kepulauan Sula, Maluku Utara, yang tiap hari harus bertaruh nyawa untuk menyeberangi sungai demi mendapatkan layanan pendidikan (Hiar, 2020). Mereka harus mengangkat celana dan melepaskan sepatunya agar tidak terkena air. Belum lagi jika arus deras, mereka harus lebih berhati-hati untuk bisa sampai ke seberang.

Kondisi ini tak jauh berbeda dengan nasib yang dialami oleh murid sekolah dasar di Negeri 1 Campoan Kabupaten Situbondo, Jawa Timur. Seperti dilaporkan oleh Aini (2017) pada laman *Republika.co.id*, para murid harus melewati tebing yang curam dan juga menyeberangi sungai yang memiliki arus deras untuk mendapatkan layanan pendidikan. Tidak hanya itu, mereka juga menempuh perjalanan yang jauh karena letak sekolahnya berada di daerah pegunungan.

Kisah di atas hanyalah kepingan kecil dari ribuan fakta perjuangan pelajar di daerah 3T dalam mendapatkan akses pendidikan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

di sekolah formal. Tentunya ini menjadi sebuah ironi bagi bangsa Indonesia. Kita ketahui bersama bahwa salah satu janji kemerdekaan ialah mencerdaskan kehidupan bangsa. Namun 75 tahun Indonesia sudah merdeka, tetapi kita masih saja disuguhi potret pendidikan di daerah 3T yang masih jauh dari kata layak.

Jika kita melihat situasi Indonesia yang katanya akan mengalami bonus demografi, ini akan menjadi momentum yang baik. Bonus demografi ditandai dengan peningkatan jumlah penduduk usia produktif yang mencapai 181,3 juta jiwa (68,6%) pada 2018. Tentunya kondisi ini akan sangat menguntungkan bagi kemajuan negara ini.

Bahkan, beberapa negara di dunia yang telah mendapatkan bonus demografi sukses memajukan negaranya. Contohnya, pada 1970, Jepang mampu memajukan perekonomiannya dengan memanfaatkan kondisi bonus demografi. Hal serupa terjadi di Cina dan Korea. Tentunya hal ini pula yang diharapkan terjadi pada Indonesia ketika puncak bonus demografi.

Sayangnya, persoalan bonus demografi tidak hanya menjadi angin segar bagi bangsa ini. Di sisi lain, perlu persiapan dan strategi tertentu agar bonus demografi ini bisa dimaksimalkan karena jika kita salah dalam mengelolanya, yang terjadi malah sebaliknya, yaitu bencana demografi.

Salah satu hal yang mendapat peranan penting ialah sektor pendidikan. Hal ini menjadi layanan dasar bagi Indonesia. Maka, wajar jika sektor pendidikan menjadi salah satu hal yang ingin dicapai beberapa pemimpin negara di dunia melalui program Sustainable Development Goals (SDGs) atau Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (TPB). Dari 17 tujuan yang telah dicantumkan, poin ke-4 menyepakati adanya pendidikan yang bermutu. Program ini diharapkan mampu mengurangi angka kemiskinan, mengurangi kesenjangan, serta melindungi lingkungan. Harapannya, hal ini dapat tercapai pada 2030, ketika Indonesia mendapatkan bonus demografi.

Pendidikan di Indonesia telah dijamin oleh Undang-Undang Dasar 1945, hal ini tertuang pada pasal 31. Dalam pasal ini, dinyatakan bahwa setiap warga negara punya hak yang sama mendapatkan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

layanan pendidikan. Selain itu, pendidikan dasar dibiayai oleh pemerintah. Melalui pasal ini juga, pemerintah pusat ataupun pemerintah daerah diharapkan menyediakan anggaran minimal 20% dari APBN ataupun APBD.

Di samping itu, perhatian pemerintah terhadap pendidikan juga dituangkan dalam Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional (RPJMN) 2020–2024. Dalam dokumen ini, tercatat bahwa pemerintah Indonesia berkomitmen untuk terus melakukan pengembangan sumber daya manusia (SDM), baik melalui bidang pendidikan, kesehatan, maupun kependudukan, dan lain-lain. Di sektor pendidikan, dalam RPJMN ini dijelaskan arah kebijakan dan strategi pemerintah, yaitu:

1. Peningkatan kualitas pengajaran dan pembelajaran,
2. Peningkatan pemerataan akses layanan pendidikan di semua jenjang dan percepatan pelaksanaan Wajib Belajar 12 Tahun,
3. Peningkatan profesionalisme, kualitas, pengelolaan, serta penempatan pendidik dan tenaga kependidikan yang merata,
4. Penguatan penjaminan mutu pendidikan untuk meningkatkan pemerataan kualitas layanan antarsatuan pendidikan dan antarwilayah,
5. Peningkatan tata kelola pembangunan pendidikan, strategi pembiayaan, dan peningkatan efektivitas pemanfaatan anggaran pendidikan.

Secara regulasi, Indonesia punya tujuan luhur untuk memajukan bangsa lewat sektor pendidikan. Namun sayangnya, kondisi di lapangan masih sangat jauh dari apa yang diharapkan (Syafaruddin, 2015) sehingga wajar jika kita masih sangat mudah melihat layanan pendidikan yang tidak merata, khususnya di daerah 3T. Menurut Dudung dkk. (2018), beberapa masalah pendidikan yang ada di daerah 3T, seperti kurangnya tenaga pendidik, distribusi tenaga pendidik tidak seimbang, kualifikasi pendidik tidak sesuai, pendidik kurang kompeten, dan kualifikasi pendidikan pendidik dengan mata pelajaran yang diajarkan tidak sesuai. Permasalahan terkait pendidik ini hampir ditemui di setiap sekolah 3T.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Selain permasalahan pendidik, masih ada beberapa masalah pendidikan yang harus diselesaikan di daerah 3T, yaitu angka putus sekolah yang sangat tinggi, rendahnya partisipasi sekolah, kurangnya sarana dan prasarana pembelajaran, serta infrastruktur untuk mendapatkan akses pendidikan yang masih sangat sulit (Sunarto & Zulfikar, 2021).

Tentunya kondisi ini menjadi tantangan bagi bangsa Indonesia untuk meningkatkan mutu pendidikan. Di sisi lain, pendidikan di Indonesia tidak hanya bisa dilihat sejauh mana perkembangan sekolah-sekolah yang ada di perkotaan, tetapi juga harus lebih fokus untuk meningkatkan kualitas pendidikan di daerah 3T (Kaliwardana, 2019). Hal ini sangat penting agar pemerataan layanan pendidikan seperti yang telah digaungkan oleh Indonesia tercapai.

Berbicara tentang daerah 3T tak lepas dari kondisi geografis Indonesia yang begitu luas serta banyaknya pulau yang dimiliki oleh Indonesia. Hal ini menjadi kendala pemerintah dalam melakukan program pembangunan yang merata di tiap daerah. Jika kita melihat fakta, pembangunan khususnya di bidang pendidikan hanya terpusat di wilayah perkotaan saja. Khususnya di Pulau Jawa (Maukar, 2016), meskipun tidak dimungkiri masih ada daerah-daerah terpencil di Pulau Jawa yang juga butuh perhatian khusus.

Namun, hal itu bukanlah sebuah alasan pembenaran untuk tidak melakukan perbaikan di daerah 3T. Jika kita melihat Jepang, meskipun tak seluas Indonesia, Jepang juga termasuk negara kepulauan. Namun, kualitas pendidikan Jepang selalu berada di level atas dunia.

Tentunya kita tidak harus membandingkan Indonesia dan Jepang. Akan tetapi, melalui fakta ini, pemerintah punya harapan untuk memperbaiki kondisi pendidikan di daerah 3T. Daerah 3T atau daerah khusus meliputi daerah yang terpencil atau terbelakang, daerah dengan kondisi masyarakat adat yang terpencil, daerah perbatasan dengan negara lain, daerah yang mengalami bencana (alam dan sosial) dan daerah yang berada dalam keadaan darurat, dan/atau daerah pulau kecil terluar. Hal ini sesuai dengan Permendikbud No. 34 Tahun 2012 tentang Kriteria Daerah Khusus dan Pemberian Tunjangan Khusus bagi Guru.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Tabel 5.1 Jumlah Daerah 3T pada 2014

Status Daerah	Provinsi	Kabupaten/kota
Terluar	9	20
Terdepan	8	23
Tertinggal	22	99

Sumber: Bappenas (2014, sebagaimana dikutip oleh Kemendikbud 2016)

Lebih lanjut, ada enam kriteria dasar sebuah daerah dikatakan sebagai daerah tertinggal, yaitu melihat dari perekonomian masyarakat, sumber daya manusia, prasarana (infrastruktur), kemampuan keuangan lokal (fiskal), aksesibilitas, dan karakteristik daerah (Dudung dkk., 2018). Merujuk pada surat yang dikeluarkan oleh Kementerian Perencanaan Pembangunan Nasional (PPN)/Badan Perencanaan Pembangunan Nasional (Bappenas) pada 2015 (sebagaimana dikutip oleh Kemendikbud, 2016) menyebutkan bahwa wilayah 3T di Indonesia terdiri dari 26 provinsi, 142 kabupaten/kota. Adapun detailnya dapat dilihat pada Tabel 5.1.

Jika merujuk pada Tabel 5.1, Jumlah daerah 3T di Indonesia cukup besar. Kondisi ini menjadi tantangan bagi bangsa Indonesia, meskipun pada 2020 Presiden Joko Widodo telah menetapkan Peraturan Presiden (Perpres) Nomor 63 Tahun 2020 tentang Penetapan Daerah Tertinggal Tahun 2020–2024. Melalui regulasi ini, pemerintah memperbarui data daerah tertinggal. Dalam lampirannya, ada 63 daerah dengan status tertinggal sehingga ada penurunan jumlah sebaran daerah 3T. Namun, hal itu bukan berarti pekerjaan rumah pemerintah dalam hal pemerataan pendidikan telah selesai.

Menurut Syafii (2018), pendidikan di Indonesia memiliki beberapa tantangan besar, yaitu ketersediaan akses pendidikan bagi semua orang, belum meratanya kualitas pendidikan, dan keseriusan pemerintah daerah untuk ikut meningkatkan kualitas pendidikan di daerah, baik berupa kebijakan maupun melalui alokasi anggaran.

Di samping itu, tantangan lain adalah sulitnya koordinasi dan keterpaduan kebijakan antara pusat dan daerah sehingga diperlukan kemauan politik yang terstruktur dengan baik untuk melakukan pemerataan pendidikan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Untuk itu, dalam artikel ini, akan dijelaskan tentang faktor-faktor kesenjangan pendidikan di daerah 3T. Selain itu, tulisan ini mengulas tentang peran pemerintah dan lembaga swasta dalam memajukan pendidikan di Indonesia, khususnya di daerah 3T, serta beberapa tawaran dari penulis untuk peningkatan kualitas pendidikan di daerah 3T.

A. FAKTOR-FAKTOR KESENJANGAN DI DAERAH 3T

Jika kita mengurai lebih dalam lagi tentang kondisi pendidikan di daerah 3T, kita akan menemukan berbagai kesenjangan. Menurut Syafii (2018), kesenjangan yang terjadi dalam wilayah pendidikan tersebut disebabkan oleh berbagai macam faktor, sebagai berikut.

1. Faktor Sumber Daya Manusia

Hal ini mencakup kepala sekolah dan guru yang ada di daerah 3T. Masih banyak ketimpangan yang terjadi di sekolah, seperti kurangnya tenaga pendidik, distribusi pendidik tidak seimbang, kualifikasi pendidik tidak sesuai, pendidik kurang kompeten, dan kualifikasi pendidikan pendidik dengan mata pelajaran yang diajarkan tidak sesuai. Hal yang sama menimpa posisi kepala sekolah sehingga membuat manajemen sekolah di daerah 3T tidak terurus dengan baik.

2. Faktor Sarana dan Prasarana Pendidikan

Faktor ini pula yang sering menjadi sorotan utama di daerah 3T, bukan hanya kondisi gedung, atau media pembelajaran, tetapi akses untuk menuju sekolah pun masih sangat sulit. Belum lagi masih ada daerah yang belum memiliki listrik sehingga hal ini membuat sekolah di daerah 3T makin sulit untuk bisa mengatasi ketertinggalannya, baik dalam administrasi pendidikan maupun dalam proses belajar-mengajar.

3. Faktor Kinerja dan Kesejahteraan Guru yang Belum Optimal

Kesejahteraan guru juga masih sangat kurang. Meskipun pemerintah telah menyediakan tunjangan khusus untuk daerah 3T, hal itu hanya

Buku ini tidak diperjualbelikan.

beberapa orang yang menerimanya dalam satu sekolah. Selain itu, kebanyakan guru di daerah 3T masih berstatus non-PNS sehingga selain mengajar di sekolah, mereka harus mencari pekerjaan lain untuk tetap mencukupi kebutuhannya sehari-hari, seperti bertani, berkebun, atau melaut. Kondisi ini akan berdampak pada kinerjanya karena terkadang, pada musim tanam, guru tersebut tidak hadir di sekolah. Hal ini sangat dilematis karena guru non-PNS yang sukarela untuk mengajar hanya mendapat upah dari dana BOS yang tidak seberapa itu pun dibayarkan per triwulan.

4. Faktor Proses Pembelajaran yang Masih Konvensional

Tidak bisa dimungkiri bahwa kurangnya sarana dan prasarana di sekolah ikut membuat daya kreativitas guru di daerah 3T menurun sehingga mereka mengajar seadanya saja. Dengan kata lain, mereka masuk di kelas, menjelaskan, membacakan buku, meminta siswa menyalin, dan memberi tugas kepada siswa. Tentunya ini membuat para siswa merasa bosan dengan model pembelajaran seperti ini.

5. Jumlah dan Kualitas Buku yang Belum Memadai

Kehadiran sumber bacaan ataupun perpustakaan di sekolah menjadi salah satu sarana penunjang bagi siswa untuk menambah pengetahuannya. Namun, kondisi sekolah di daerah 3T begitu miris. Jangankan buku bacaan sebagai tambahan, buku pelajaran sebagai pedoman siswa saja masih kurang. Apalagi, jika berbicara tentang adanya gedung perpustakaan. Kalaupun ada perpustakaan di sekolah, itu pun memanfaatkan ruangan lain yang disekat sedemikian rupa. Secara umum, sekolah di daerah 3T masih banyak yang tak memiliki gedung perpustakaan.

6. Lemahnya Kemampuan Sistem Pendidikan Nasional

Pendidikan memang bukanlah hal yang statis, tetapi beberapa kalangan, terutama pendidik di daerah 3T, sering merasa kebingungan dengan pergantian kurikulum dengan begitu cepatnya. Bahkan, ada beberapa sekolah belum mendapatkan sosialisasi kurikulum yang lama, malah kurikulum diganti dengan kurikulum baru sehingga wajar jika ada sebuah istilah "ganti menteri ganti kurikulum".

Buku ini tidak diperjualbelikan.

7. Keterbatasan Anggaran yang Dimiliki

Amanat UUD telah menjelaskan tentang porsi anggaran 20% untuk pendidikan. Meskipun pemerintah pusat telah melakukannya. Namun, di sisi lain, pemerintah daerah yang melakukan hal ini masih sangat kurang dengan dalih anggaran APBD sangat sedikit. Maka, hal ini berdampak dalam peningkatan kualitas pendidikan di daerah 3T.

8. Pendidikan yang Belum Berbasis pada Masyarakat dan Potensi Daerah

Pendidikan di daerah 3T masih sangat kurang dalam mengintegrasikan kearifan lokal ke dalam pendidikan di sekolah. Meskipun di sekolah terdapat pelajaran muatan lokal, terkadang pelajaran itu hanyalah formalitas semata, bahkan ada beberapa sekolah menjadikan pelajaran bahasa Inggris sebagai mata pelajaran muatan lokal. Hal ini terjadi karena para pendidik di daerah 3T kurang paham dalam mengoptimalkan kearifan lokal dalam pelajaran. Selain itu, keaktifan masyarakat dan keluarga masih sangat kurang dalam hal memajukan pendidikan di daerah 3T.

B. KOLABORASI UNTUK MEMAJUKAN PENDIDIKAN 3T

Kondisi pendidikan di daerah 3T yang serba kekurangan secara langsung berdampak pada angka partisipasi pelajar. Maka, wajar jika angka putus sekolah di daerah 3T cukup tinggi. Bukan hanya karena faktor sosial kemasyarakatan, tetapi juga faktor kualitas pendidikan.

Melihat hal ini, pemerintah Indonesia tidak hanya berpangku tangan. Hal itu terlihat dari upaya pemerintah Presiden Joko Widodo memasukkan permasalahan pendidikan ini ke RPJMN 2020–2024 dalam salah satu klausulnya, "Meningkatkan Sumber Daya Manusia yang Berkualitas dan Berdaya Saing".

Selain itu, pemerintah meluncurkan program Nawacita. Dalam program ini, terdapat poin terkait pendidikan, yaitu pemerintah akan meningkatkan kualitas pendidikan serta akan melakukan penataan kurikulum nasional untuk gerakan revolusi karakter bangsa.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Program Nawacita kemudian direspons oleh Kemendikbud dengan melakukan program maju bersama mencerdaskan Indonesia. program ini diharapkan mampu menjadi solusi untuk pendidikan di daerah 3T (Kemendikbud, 2016). Ada beberapa program yang telah dilakukan, yaitu

1. Program Pendidikan Profesi Guru Terintegrasi dengan Kewenangan Tambahan (PPGT),
2. Program Sarjana Mendidik di daerah 3T (SM-3T)
3. Program Kuliah Kerja Nyata di daerah 3T dan PPGT (KKN-3T PPGT),
4. Program Pendidikan Profesi Guru Terintegrasi Kolaboratif (PPGT Kolaboratif),
5. Program S1 Kependidikan dengan Kewenangan Tambahan (S-1 KKT).

Selain itu, beberapa tahun belakangan, pemerintah aktif mengirimkan guru-guru muda ke daerah 3T melalui program Guru Garis Depan (GGD) yang berstatus pegawai negeri. Di sisi lain, pemerintah giat menyelesaikan permasalahan pendidikan di sekolah 3T. Namun, masalah di daerah 3T bukan hanya tentang kekurangan pendidik. Lebih dari itu, pendidikan di daerah 3T butuh dukungan sarana dan prasarana yang layak, seperti bantuan dana program kerja sekolah, karena jika hanya mengandalkan dana BOS dengan perhitungan jumlah siswa, penerimaan sekolah di daerah 3T akan selalu sedikit. Tak jarang pihak bendahara sekolah harus mengutang ke beberapa tempat untuk menutupi biaya operasional.

Menjadikan pendidikan di Indonesia agar setara dan layak dari Sabang sampai Merauke bukan hanya tugas atau tanggung jawab pemerintah. Dibutuhkan peran berbagai pihak, terutama lembaga ataupun organisasi lain. Untungnya, begitu banyak lembaga nonpemerintah yang terlibat untuk memajukan pendidikan Indonesia. baik yang skala nasional maupun skala lokal. Sebagai contoh, kita dapat melihat kinerja lembaga Indonesia Mengajar yang beberapa tahun belakangan mengirim para pengajar muda untuk mengajar di daerah 3T.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Dikutip dari laman *Kompas* (Gabrillin, 2016), selama lima tahun (2010–2015), mereka mengirim 671 pengajar muda untuk menjangkau 24 daerah 3T di Indonesia. Mereka percaya bahwa dengan terjun langsung akan ada interaksi, sehingga interaksi ini merupakan kunci dari pendekatan perbaikan pendidikan. Dengan moto "setahun mengajar seumur hidup menginspirasi" diharapkan mampu memotivasi para pengajar muda untuk memaksimalkan potensi mereka selama bertugas di daerah 3T.

Selain itu, ada Program Sabang Merauke yang dilakukan oleh Yayasan Seribu Anak Bangsa. Program ini memberikan kesempatan kepada pelajar di 3T untuk menikmati kondisi pendidikan di kota. Program yang dimulai pada 2012 ini tidak hanya melakukan pertukaran semata, tetapi lebih fokus membina dasar kebinekaan Indonesia kepada para peserta yang mengikuti program ini.

Di sisi lain, Hoshizora Foundation dengan program kakak asuh dan adik asuh juga terlibat aktif dalam pendidikan di Indonesia. Lembaga yang pada awalnya diinisiasi oleh para pelajar Indonesia yang ada di Jepang sampai sekarang makin berkembang. Dikutip dari *website* resmi Hoshizora Foundation, mereka memiliki visi memberikan bantuan kepada setiap anak untuk mendapatkan pendidikan dan mengembangkan potensinya. Pihak Hoshizora memberikan beasiswa kepada anak berprestasi dan mempunyai semangat untuk melanjutkan pendidikan, tetapi terkendala keuangan.

Selain lembaga nonpemerintah di atas, masih ada nama besar lembaga Tanoto Foundation yang bergerak tidak hanya di sektor pendidikan yang ada di kota, tetapi juga merambah ke daerah 3T. Tentunya peran lembaga nonpemerintah ini memberikan dampak positif bagi tingkat partisipasi para pelajar di daerah 3T.

Lembaga-lembaga tersebut meningkatkan mutu pendidikan dari berbagai sisi sesuai dengan visi-misi organisasi mereka. Namun, secara garis besar, peranan lembaga nonpemerintah di daerah 3T dapat kita klasifikasikan sebagai berikut:

1. menyediakan pendidik berkualitas,
2. memberikan bantuan dana untuk siswa,

Buku ini tidak diperjualbelikan.

3. memberikan sarana dan prasarana,
4. melakukan pelatihan untuk pendidik, dan
5. meningkatkan motivasi pelajar 3T.

Tentunya semangat untuk memajukan pendidikan di daerah 3T tidak hanya dipegang oleh pemerintah, tetapi juga oleh berbagai pihak. Namun, terkadang sinergi antara pemerintah dan lembaga lain tidak berjalan beriringan. Pemerintah dan lembaga lainnya sama-sama bekerja untuk pendidikan daerah 3T. Namun, terkadang mereka tidak bekerja sama untuk menyelesaikan masalah tersebut. Dalam hal ini belum ada masterplan dalam sinergi peran masing-masing.

Jika kolaborasi antara pemerintah dan lembaga nonpemerintah kuat dan memiliki peta jalan yang jelas dalam meningkatkan kualitas pendidikan di daerah 3T, secara bertahap pendidikan di daerah 3T akan mengalami peningkatan yang signifikan.

C. REKOMENDASI

Melihat kondisi pendidikan di daerah 3T yang butuh penanganan khusus, tentunya pemerintah dan lembaga lainnya sangat memerlukan pendekatan ataupun strategis khusus untuk ikut ambil bagian dalam memajukan pendidikan di negara ini. Ada beberapa tawaran dari penulis untuk dijadikan bahan pertimbangan dalam memajukan pendidikan di daerah 3T.

Pemerintah seharusnya mengoptimalkan koordinasi antarkementerian dalam rangka percepatan dan pembangunan di daerah 3T. Hal ini sudah menjadi hal yang wajar di negara-negara maju, seperti Amerika, Singapura, Inggris, Finlandia, dan beberapa negara di Eropa, yang mempunyai kerangka kerja berisi bentuk program antarkementerian dalam memajukan pendidikan di negara tersebut.

Selain itu, keterlibatan pihak nonpemerintah dalam perbaikan pendidikan di daerah 3T harus terus dilanjutkan, kalau bisa pemerintah memberikan ruang sebesar-besarnya untuk mereka. Bahkan, melibatkan perusahaan-perusahaan besar untuk ikut membantu pendidikan di daerah 3T. Seperti yang dilakukan pemerintah Jepang dengan program sharing untuk pendidikan dari perusahaan. Jadi, jika

Buku ini tidak diperjualbelikan.

seseorang akan membeli produk di toko retail ataupun supermarket, di dalam bungkus produk tersebut terdapat kode tertentu. Pihak sekolah meminta para siswa mengumpulkan kode-kode tersebut, setelah terkumpul kode tersebut bisa ditukarkan dengan media ataupun sarana pembelajaran yang telah disiapkan oleh perusahaan untuk sekolah sehingga sarana dan media pembelajaran di sekolah bisa mendapat bantuan dari program ini.

Di samping itu, pemerintah juga harus memperhatikan kesejahteraan guru di daerah 3T yang berstatus non-PNS, untuk dilakukan rekrutmen. Kemudian memberikan apresiasi kepada para guru yang telah mengabdi di daerah 3T, misalnya pemberian beasiswa melanjutkan studi, penyediaan perumahan di sekolahan khusus guru, serta kenaikan pangkat khusus.

Dari sisi pendanaan, pemerintah sebaiknya mempertimbangkan adanya dana BOS khusus untuk daerah 3T, yang tidak lagi dihitung berdasarkan pada jumlah siswa, tetapi lebih pada pemenuhan sarana dan prasarana pembelajaran. Selain itu, terkhusus pemerintah daerah diharapkan agar lebih mengalokasikan anggaran khusus untuk sekolah-sekolah yang berada di wilayah 3T.

Jika berbagai strategi ini dilakukan secara maksimal dan berkesinambungan, cita-cita pemerataan pendidikan di Indonesia akan terwujud. Selain itu, visi-misi yang tertuang dalam RPJMN 2020–2024 dapat dicapai sehingga ini menjadi titik tolak untuk mencapai sasaran pada visi 2045, yaitu Indonesia menjadi negara maju.

REFERENSI

Aini, N. (2017, Februari 17). Perjuangan siswa SD ke sekolah melewati sungai deras dan tepi tebing. *Republika*. https://republika.co.id/berita/okrzal382/perjuangan-siswa-sd-ke-sekolah-lewati-sungai-deras-dan-tepi-tebing

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Dudung, A., Sudrajat, A., Hasanah, U., Winingsih, L. H., Suprastowo, P., Irmawati, A., & Listiawati, N. (2018). *Model pendidikan daerah 3T berbasis kearifan lokal*. Pusat Penelitian Kebijakan Pendidikan dan Kebudayaan, Badan Penelitian dan Pengembangan, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.

Gabrillin, A. (2016, Januari 31). Hasilkan 671 pengajar muda dalam 5 tahun, Indonesia mengajar gelar syukuran. *Kompas*. https://nasional.kompas.com/read/2016/01/31/13090031/Hasilkan.671.Pengajar.Muda.dalam.5.Tahun.Indonesia.Mengajar.Gelar.Syukuran.

Hiar, H. (2020, Maret 15). Perjuangan pelajar kepulauan sula bertaruh nyawa setiap berangkat sekolah. *Liputan6*. https://www.liputan6.com/regional/read/4201579/perjuangan-pelajar-kepulauan-sula-bertaruh-nyawa-setiap-berangkat-sekolah.

Hoshizora.org. (2006). Visi dan misi. https://www.hoshizora.org/about-us/

Kaliwardana, B. (2019). Program sarjana mendidik di daerah terdepan, terluar, dan tertinggal (SM-3T). Direktorat Guru dan Tenaga Kependidikan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. https://www.academia.edu/40791363/Keterbatasan_Pendidikan_Daerah_Tertinggal

Kemendikbud. (2016). Analisis sebaran guru Dikdasmen di wilayah 3 T (terluar, terdepan, dan tertinggal) tinjauan sekolah menengah pertama. Bidang Pendayagunaan dan Pelayanan Data Pusat Data dan Statistik Pendidikan dan Kebudayaan. http://publikasi.data.kemdikbud.go.id/uploadDir/isi_D106C225-660A-4208-96A3-7DDD6FDED443_.pdf

Maukar, D. M. (2016). *Penerapan kebijakan pendidikan melalui program Sarjana Mendidik daerah terdepan, terluar, tertinggal (SM-3T) dan program Pendidikan Profesi Guru (PPPG) di Kab. Kutai Barat dan Mahulu*. Universitas Merdeka Malang.

Peraturan Presiden Nomor 18 Tahun 2020 tentang Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional Tahun 2020–2024. (2020). https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/131386/perpres-no-18-tahun-2020.

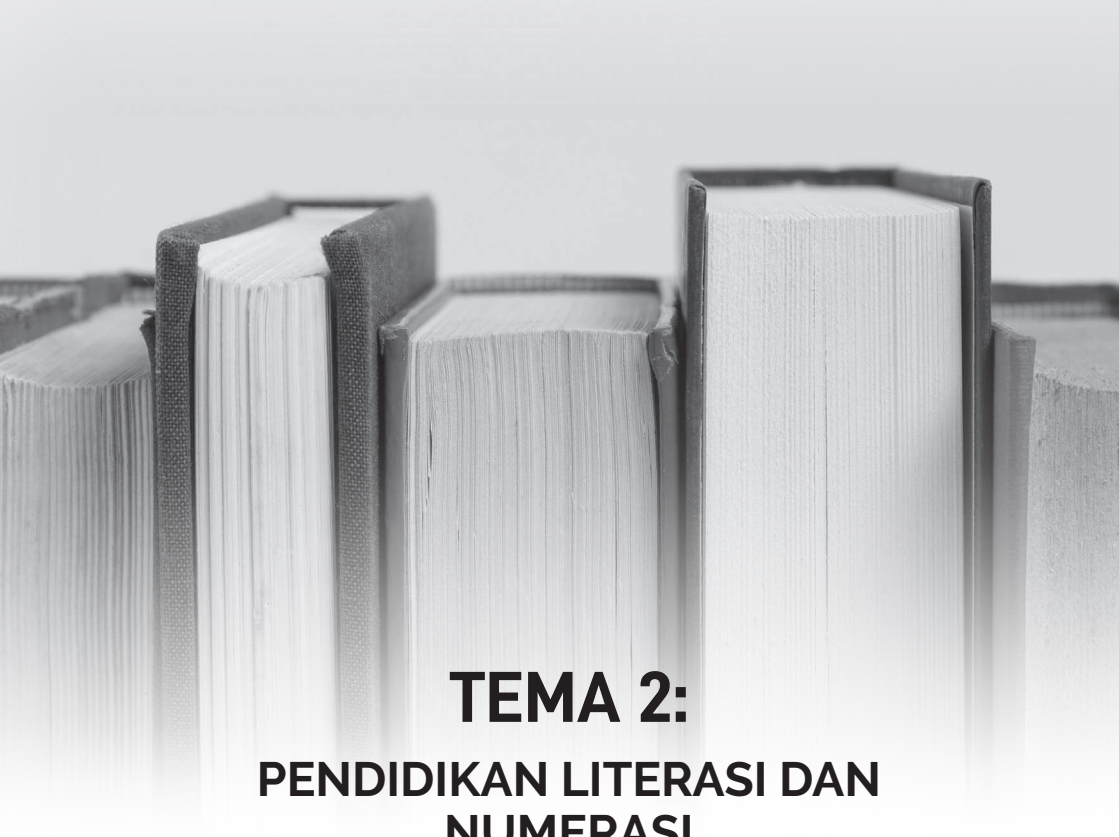
Sunarto & Zulfikar. (2021). Pelaksanaan cluster learning system di masa pandemi Covid-19 di sekolah 3T. *Pedagogi: Jurnal Ilmu Pendidikan*, *21*(1), 36–41. https://doi.org/10.24036/pedagogi.v21i1.1028.

Syafaruddin. (2015). *Kepemimpinan pendidikan kontemporer*. Cita Pustaka.

Syafii, A. (2018). Perluasan dan pemerataan akses pendidikan daerah 3T (terdepan, terluar, tertinggal). *Jurnal Manajemen dan Pendidikan Islam, 04*(02), 153–171. https://doi.org/10.26594/dirasat.v4i2.1535

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.



TEMA 2:

PENDIDIKAN LITERASI DAN NUMERASI

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

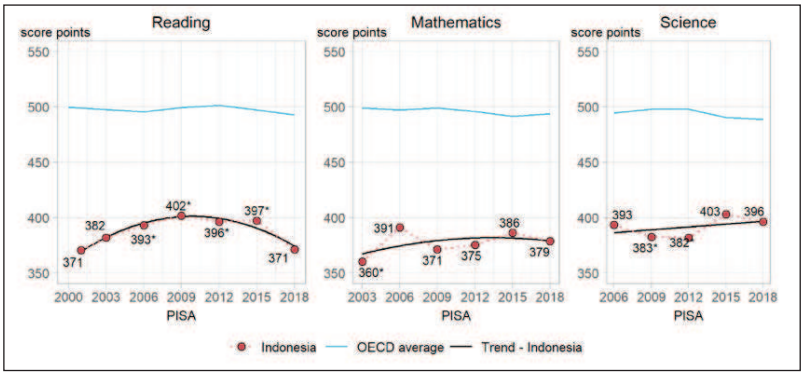
BAB VI

Komparasi dan Analisis Kemampuan Literasi Negara-Negara Peraih Peringkat PISA Tertinggi

Muhammad Aswin Rangkuti

The Program for International Student Assessment (PISA) merupakan salah satu program yang dikeluarkan oleh The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) dalam mengukur kemampuan siswa berumur 15 tahun dalam hal literasi matematika, sains, dan membaca. Survei yang dilakukan setiap tiga tahun sekali semenjak 2000 sampai terakhir kali pada 2018 menunjukkan bahwa posisi Indonesia selalu menempati urutan 10 terbawah dari semua negara yang berpartisipasi. Hasil PISA terakhir yang dipublikasikan pada 2019 tetap menunjukkan Indonesia berada di urutan ke-74 dari total 79 negara. Secara spesifik, nilai rata-rata literasi membaca adalah 371 dengan rata-rata skor OECD sebesar 487, nilai rata-rata literasi matematika adalah 379 dengan skor rata-rata OECD 487, serta nilai rata-rata untuk literasi sains adalah 371 dengan skor rata-rata OECD 489 (Schleicher, 2019).

Buku ini tidak diperjualbelikan.



Sumber: OECD (2018)

Gambar 6.1 Tren Kemampuan Literasi PISA di Indonesia Semenjak Tahun 2000

Gambar 6.1 di atas menunjukkan nilai rata-rata tiga kemampuan literasi yang diukur oleh PISA sejak 2000. Indonesia menjadi salah satu negara yang semenjak awal berpartisipasi dalam penilaian PISA. Grafik menunjukkan bahwa rata-rata nilai dari ketiga *skill* bersifat sedikit fluktuatif, tetapi nilainya masih jauh di bawah rata-rata nilai OECD, yaitu berkisar 500. Tren yang paling menonjol dapat dilihat pada kemampuan membaca yang menurun cukup tajam. Rata-rata nilai kemampuan membaca pada kemampuan ini menunjukkan tren penurunan yang cukup drastis pada 2018. Bahkan, nilai rata-rata pada 2018 menunjukkan hasil yang sama persis ketika pada 2000, yaitu 371. Sementara itu, kemampuan matematika dan sains menunjukkan tren dengan fluktuasi yang tidak terlalu signifikan dan cenderung menurun. Hasil ini menunjukkan bahwa masih banyak pekerjaan yang harus diselesaikan untuk meningkatkan performa pendidikan di Indonesia terhadap kemampuan tiga aspek literasi yang diukur PISA.

Selama hampir dua dekade terakhir, negara-negara Eropa dan Asia mendominasi peringkat teratas PISA. Tentu saja peringkat PISA bukan berarti persaingan negara untuk mendapat peringkat tertinggi, namun hasil ini dapat dijadikan refleksi dalam hal ukuran kualitas pendidikan, solusi kebijakan masalah pendidikan, dan dampaknya terhadap ekonomi sebuah negara (Grey & Morris, 2018). Di beberapa

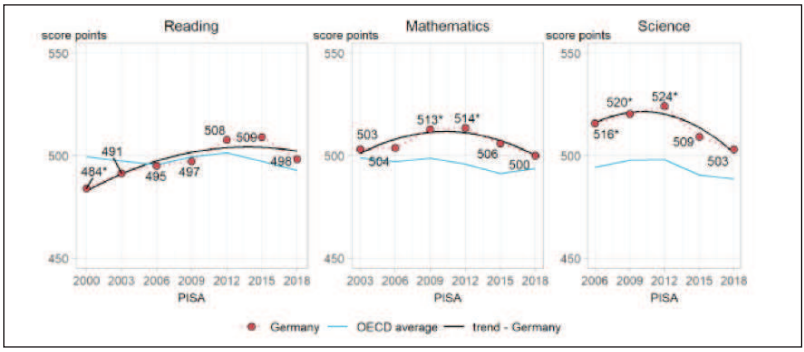
Buku ini tidak diperjualbelikan.

negara Eropa, hasil PISA bahkan menjadi kejutan yang besar bagi sistem pendidikan mereka yang pada akhirnya berdampak pada perdebatan kebijakan pendidikan mereka (Grek, 2009; Michel, 2017). Secara bertahap negara-negara yang menggunakan hasil PISA dalam mereformasi sistem pendidikan mereka pada akhirnya memperoleh peringkat PISA yang makin baik. Secara khusus, negara China yang pada 2015 mendapat peringkat ke-10, kemudian melesat menjadi peringkat pertama pada penilaian 2018. Finlandia dan Singapura juga konsisten menempati peringkat sepuluh besar dalam beberapa kali evaluasi. Kajian teoritis pada Bab ini akan mengomparasi literasi saintifik PISA pada beberapa negara dan strategi-strategi yang diharapkan dapat diimplementasikan ke depannya untuk meningkatkan kemampuan literasi siswa di Indonesia.

A. RESPONS AWAL BEBERAPA NEGARA TERHADAP HASIL PISA

Respons negara-negara ketika hasil PISA pertama kali dipublikasikan pada 2000 berbeda-beda. Pada banyak negara Eropa, hasil PISA menjadi alarm bagi sistem pendidikan dan menjadi perdebatan panjang tentang keefektifan sistem pendidikan mereka saat itu. Jerman, contohnya, secara sosial dianggap sebagai negara yang dipandang cukup bermartabat dalam hal pendidikan memandang hasil PISA yang dikeluarkan pertama kali sebagai sebuah kejutan karena peringkat negaranya tidak masuk 10 peringkat teratas. Banyak media Jerman yang membahas fenomena ini sehingga menimbulkan perdebatan yang cukup besar walaupun tidak berdampak pada perubahan kebijakan secara signifikan pada waktu itu (Martens & Niemann, 2013). Namun, fenomena ini menjadikan gambaran pemerintah untuk meningkatkan martabatnya sebagai negara yang cukup terpandang di bidang keilmuan. Gambar 6.2 menunjukkan performa PISA di Jerman terus meningkat semenjak terjadinya fenomena kejutan pada 2000. Tren penurunan terlihat pada 2012 walaupun semua kemampuan yang diuji hampir selalu mendapat di atas rata-rata nilai OECD.

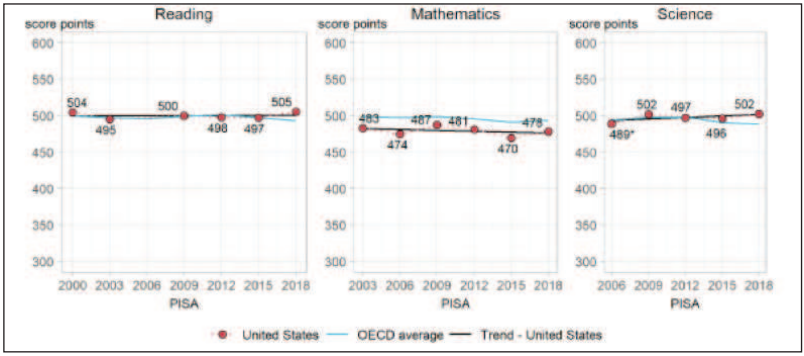
Buku ini tidak diperjualbelikan.



Sumber: OECD (2018)

Gambar 6.2 Tren Kemampuan Literasi PISA di Jerman Semenjak Tahun 2000

Respons yang kontras ditemukan di negara Amerika Serikat. Negara ini juga tidak masuk sebagai negara-negara teratas peraih nilai PISA tertinggi di penilaian pada 2000. Namun fenomena ini tidak terlalu menjadi perhatian publik pada saat itu (Martens & Niemann, 2013). Sampai penilaian terakhir, Amerika Serikat jarang menduduki peringkat sepuluh teratas PISA. Gambar 6.3 menunjukkan hampir tidak ada fluktuasi terhadap perubahan skor rata-rata literasi PISA di Amerika Serikat sampai 2018.



Sumber: OECD (2018)

Gambar 6.3 Tren Kemampuan Literasi Saintifik di Amerika Serikat Semenjak Tahun 2000

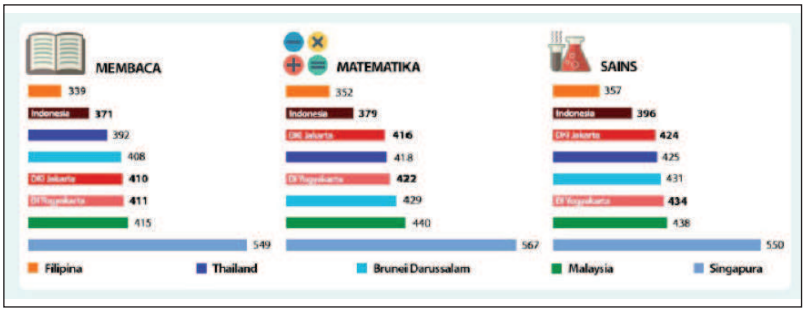
Buku ini tidak diperjualbelikan.

Kedua tren ini menjadi gambaran pentingnya respons publik terhadap hasil PISA. Di Indonesia sendiri, respons terhadap PISA sendiri cukup besar. Semenjak berpartisipasi pertama kali, terjadi perubahan kurikulum 2004 berbasis kompetensi (KBK) dan hasil PISA menjadi salah satu pertimbangan dalam penyusunannya. Pengembangan kurikulum 2013 salah juga mengambil PISA sebagai faktor eksternal dalam penyusunannya (Pratiwi, 2020). Terakhir, untuk mencapai kesinambungan di antara soal PISA, pemerintah juga mencanangkan penggunaan soal dengan model Higher Order Thinking Skill (HOTS) untuk diimplementasikan pada evaluasi pembelajaran siswa (Dinni, 2018). Namun, permasalahan mulai muncul seperti tidak siapnya siswa menjawab soal berbasis HOTS ketika ujian nasional karena merasa terlalu sulit (Dinni, 2018; Ralmugiz, 2020). Salah satu permasalahan klasik juga masih muncul, yaitu tidak meratanya pendidikan di Indonesia (Aditomo & Faridz, 2018). Respons Indonesia terhadap PISA sebenarnya sudah masif, termasuk mengubah kebijakan melalui kurikulum, tetapi implementasinya menjadi kendala yang cukup besar yang harus terus dievaluasi oleh pemerintah.

B. PEMERATAAN PENDIDIKAN TERHADAP PERINGKAT PISA

Permasalahan klasik, yaitu pemerataan pendidikan, masih menjadi kendala terbesar di Indonesia. Berkaca dari hasil infografis di Indonesia yang dikeluarkan oleh Balitbang Kemendikbud, masih terjadi ketimpangan antara hasil siswa di DKI Jakarta dan DI Yogyakarta terhadap rata-rata nilai kemampuan literasi PISA nasional.

Buku ini tidak diperjualbelikan.



Sumber: Kemdikbud (2019)

Gambar 6.4 Disparitas Hasil PISA di Indonesia dan Beberapa Negara ASEAN

Gambar 6.4 menunjukkan perbedaan yang cukup signifikan rata-rata nilai kemampuan literasi PISA siswa di DKI Jakarta dan DI Yogyakarta terhadap nilai rata-rata nasional. Ketiga literasi kedua daerah ini memiliki nilai yang hampir sama dengan negara-negara ASEAN lain walaupun masih tertinggal jauh dengan Singapura. Namun, rata-ratanya mendekati nilai yang dikeluarkan OECD pada 2018, yaitu 487. Fenomena ini salah satu indikator yang menunjukkan ketimpangan performa pendidikan di Indonesia. Penelitian yang dilakukan oleh Aditomo dan Faridz (2018) menemukan bahwa sekolah menengah di Indonesia dengan kategori rendah memiliki ketertinggalan selama 2,5–4 tahun terhadap sekolah berkategori tinggi dengan jumlah sekolah berkategori rendah yang cukup besar tersebar di seluruh Indonesia.

Salah satu faktor penyebab ketimpangan pendidikan yang berefek pada kemampuan literasi siswa adalah perbedaan status ekonomi dan sosial siswa. Siswa dengan status ekonomi sosial yang tinggi cenderung memiliki literasi yang tinggi pula. Kesenjangan pendidikan sebenarnya sudah menjadi salah satu fokus perhatian pemerintah sejak dulu. Akhir-akhir ini, pemerintah menerapkan sistem zonasi dalam sistem pendidikan di Indonesia. Namun, kebijakan ini menuai pro dan kontra di kalangan masyarakat. Beberapa penelitian menunjukkan dampak positif dalam meningkatkan pemerataan pendidikan di kalangan siswa untuk mengurangi dikotomi sekolah unggulan dan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

non unggulan (Datuk, 2020; Nida Pangaribuan & Hariyati, 2019; Perdana, 2019). Namun, hal ini juga menimbulkan dilema bahwa sistem zonasi ini hanya berfokus pada distribusi siswa, tetapi tidak berfokus pada kesenjangan kompetensi guru pada setiap sekolah (Mahpudin, 2020).

Program SM3T yang mengirim guru-guru ke daerah tertinggal, terpencil, dan terbelakang menjadi salah satu solusi yang ditawarkan pemerintah untuk mengatasi kesenjangan pendidikan. Bahkan, jalur penerimaan calon pegawai negeri sipil (CPNS) khusus dibuka untuk guru-guru yang telah selesai mengikuti program ini. Namun, sekali lagi implementasi selalu menjadi perhatian utama. Apakah guru-guru yang dikirim tersebut sudah cukup kompeten dalam mengajar? Apakah mereka siap mengajar dengan lingkungan sosial budaya yang benar-benar berbeda? Atau apakah program ini bersifat berkelanjutan? Pertanyaan dan dilema inilah yang perlu diperhatikan oleh pemerintah dalam upaya meningkatkan kesenjangan pendidikan yang nantinya perlahan-lahan akan meningkatkan literasi siswa di Indonesia.

C. BERKACA DARI KURIKULUM NEGARA PERAIH PISA TERTINGGI

Singapura sebagai salah satu negara tetangga Indonesia selalu menempati 10 besar peringkat PISA. Pembelajaran berbasis penyelesaian masalah (*problem solving*) sudah diimplementasikan pada kurikulum matematika pada awal 1990-an (Toh dkk., 2019). Di Indonesia sendiri, pada masa itu, diterapkan kurikulum berbasis caturwulan yang berorientasi pada isi materi pelajaran yang cukup banyak dan berlaku universal untuk semua siswa dan mata pelajaran. Contohnya, dalam pembelajaran matematika, terdapat perbedaan konten kurikulum berbasis pemecahan masalah matematika di Singapura yang tidak ada di Indonesia dan hal ini berpotensi menjadi salah satu alasan kenapa nilai PISA literasi matematika Indonesia jauh tertinggal di Indonesia (Rott, 2019). Di bawah ini adalah contoh soal matematika

Buku ini tidak diperjualbelikan.

di Singapura yang didesain berdasarkan pada tingkat kelas siswa dan level kesulitan yang diatur secara kontinu.

Soal matematika level mudah untuk siswa kelas III:

"Seorang pria menjual 230 balon pada sebuah taman bermain pada pagi hari. Kemudian dia menjual 86 balon lagi di malam hari. Berapa banyak balon yang dijual secara keseluruhan?" (Hoven & Garelick, 2007).

Soal matematika level sulit untuk siswa kelas VI:

"Lauren menghabiskan 20 persen uangnya untuk membeli sebuah baju. Kemudian dia menghabiskan 2/5 sisanya untuk membeli buku. Sekarang dia mempunyai sisa uang $72. berapa uang yang dimiliki Lauren mula-mula?" (Hoven & Garelick, 2007).

Soal di atas menunjukkan konsep pembelajaran matematika untuk anak sekolah dasar di Singapura, tetapi desain diawal menggunakan soal-soal berbasis pemecahan masalah yang diselesaikan dengan menggunakan teknik model batang (Hoven & Garelick, 2007). Teknik ini diperkenalkan di Singapura semenjak dini sehingga siswa dapat menyelesaikan soal-soal berbasis kalimat dan memvisualisasi dalam bentuk batang-batang. Misalnya, untuk soal level 3 di atas, penyelesaiannya sangat sederhana dengan hanya menjumlahkan dua bilangan tersebut. Namun, tidak dengan siswa-siswa di Singapura. Mereka diajak untuk merepresentasikan bilangan-bilangan tersebut dengan menggambar batang-batang. Berdasarkan pada gambar tersebut, siswa diminta untuk menganalisis dan menjawab pertanyaan. Proses ini terlihat kompleks, tetapi sebenarnya teknik ini akan mengajak siswa untuk melatih kemampuan analisis dan pemecahan masalah mereka.

Penelitian menunjukkan teknik model batang akan melatih siswa untuk memahami soal-soal berbasis pemecahan masalah dengan menggambar kotak-kotak dan menganalisis soal-soal di atas sampai pada akhirnya siswa menjawab pertanyaan tersebut (Osman dkk., 2018). Pada kelas tiga, siswa dihadapkan dengan soal matematika yang simpel, kemudian di kelas IV dan V dengan soal yang lebih sulit, dan pada akhirnya soal matematika level tersulit dihadapkan pada siswa

Buku ini tidak diperjualbelikan.

kelas VI, tetapi tetap menggunakan pendekatan teknik model batang ini (Hoven & Garelick, 2007).

Pada 1990-an, siswa di Indonesia masih dihadapkan pada pembelajaran matematika bersifat tradisional. Matematika pada saat itu hanya berfokus pada ilmu hitung dan cara berhitung, lebih mengutamakan hafalan daripada keterampilan berhitung (Alhaddad, 2016). Pada saat itu, siswa akan dianggap kompeten pada pelajaran matematika ketika mereka dapat menghafal perkalian sederhana atau dapat menyelesaikan proses perhitungan secara tradisional dengan mengalikan bilangan dan menjumlahkan untuk mendapatkan hasil akhir. Proses berpikir seperti ini membuat siswa kehilangan proses kreativitasnya dalam berpikir dalam menyelesaikan masalah. Padahal, proses penyelesaian masalah menjadi indikator utama dalam penilaian literasi PISA.

Selain Singapura, Finlandia menjadi salah satu negara yang selalu mendapatkan nilai PISA teratas, termasuk dalam hal literasi sains. Ilmu pengetahuan alam terintegrasi diajarkan di kurikulum pendidikan Finlandia pada siswa kelas I–IV. Kemudian, pembelajaran tersebut dipisahkan menjadi dua bagian, yaitu fisika dan kimia serta biologi dan geografi. Selanjutnya, pada kelas VII–IX, ilmu sains dipisahkan menjadi fisika, kimia, biologi, dan pendidikan kesehatan (Lavonen & Laaksonen, 2009). Sama halnya dengan Singapura, kurikulum sains di Finlandia sejak 1990-an telah koheren dengan kerangka berpikir PISA. Siswa-siswa diajak untuk berpikir dengan situasi yang berbeda, menginterpretasi tabel dan grafik. Pengetahuan kuantitatif tidak menjadi prioritas utama seperti hafalan rumus dan persamaan, tetapi lebih membawa siswa mengaplikasikannya dalam proses pemecahan masalah (Ahtee dkk., 2008).

Indonesia juga sebenarnya sudah mulai mengadopsi beberapa sistem pembelajaran negara-negara yang memiliki sistem pendidikan terbaik di dunia. Proses belajar di sekolah dasar sekarang sudah menggunakan prinsip pembelajaran tematik yang menggabungkan beberapa unsur dan tema beberapa mata pelajaran sehingga hasil pembelajaran menjadi bermakna. Soal-soal evaluasi juga sudah

Buku ini tidak diperjualbelikan.

ditekankan berbasis HOTS yang menuntut cara berpikir tingkat tinggi. Namun, titik awal perubahan ini cukup tertinggal jauh dari negara-negara di atas yang telah memulainya semenjak beberapa dekade yang lalu. Secara sederhana, sistem pendidikan kita sudah tertinggal berpuluh-puluh tahun, jika dianalisis dari faktor lain, tampaknya jurang ketertinggalan itu menjadi jauh lebih besar.

D. MENGEMBANGKAN KEMAMPUAN LITERASI SEMENJAK DINI

Fase umur 3–6 tahun menjadi momen yang penting dalam kehidupan seorang anak. Fase itu merupakan fondasi ketika seorang anak dalam proses mengembangkan beberapa kemampuannya dan jika fase penting ini tidak dijalankan dengan baik, akan sulit bagi anak tersebut untuk mengatasi ketertinggalannya (Wildova & Kropáčková, 2015). Oleh sebab itu, menanamkan kemampuan literasi semenjak dini menjadi proses yang krusial bagi guru dan orang tua. Dalam hal ini, pemerintah perlu memperhatikan proses dan kualitas pembelajaran di tingkat pendidikan anak usia sini (PAUD).

Berdasarkan pada Permendikbud No. 137 Tahun 2014 dan Permendiknas No. 56 Tahun 2009, untuk menjadi guru PAUD, kualifikasi pendidikan harus minimal diploma empat (D-4) atau sarjana (S-1) di bidang PAUD atau yang relevan dari program studi yang terakreditasi serta memiliki sertifikat Pendidikan Profesi Guru (PPG). Guru pendamping berkualifikasi pendidikan minimal D-2 atau SMA dan harus memiliki sertifikat pelatihan/pendidikan/kursus PAUD. Namun, berdasarkan pada data dapodik tahun 2016, 75% guru PAUD belum memiliki kualifikasi S-1. Fenomena ini tentu menjadi permasalahan serius jika terus dibiarkan karena guru-guru yang mengajar saat itu harus mempunyai profesionalitas yang tinggi untuk kualitas pembelajaran yang maksimal sehingga masa-masa emas anak-anak tidak terlewatkan. Pemerintah dalam hal ini juga telah mendorong guru-guru PAUD yang belum berkualifikasi S-1 untuk melanjutkan pendidikan dengan berbagai bantuan yang disediakan. Namun, beberapa masalah muncul, termasuk kesejahteraan guru PAUD yang memiliki

Buku ini tidak diperjualbelikan.

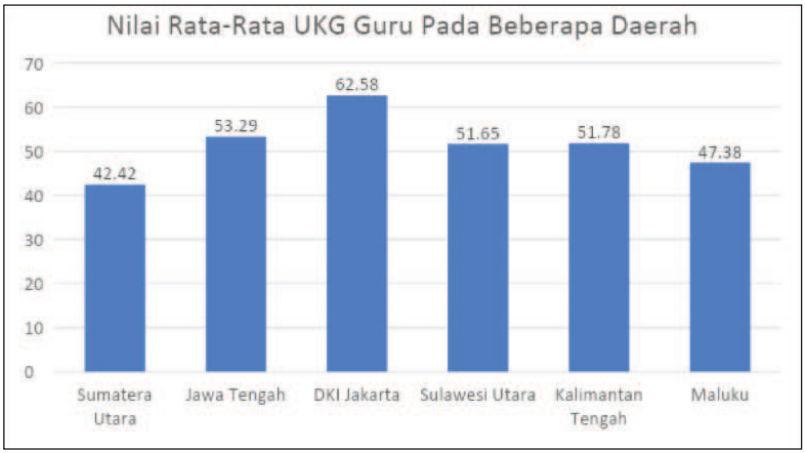
gaji minim. Hal ini menjadi makin kompleks ketika faktor-faktor seperti fasilitas sekolah, motivasi, dan kepercayaan diri guru PAUD ikut diperhatikan. Tiga pilar kebijakan pemerintah terhadap PAUD berupa perluasan dan pemerataan akses PAUD, peningkatan mutu, relevansi dan daya saing, serta penguatan tata kelola, akuntabilitas, dan citra publik yang dituangkan dalam rencana strategis pendidikan tahun 2005–2009 akan menemui banyak tantangan.

Siswa belajar semenjak dini dan proses berpikirnya akan ditentukan semenjak awal mereka menjalani proses transfer ilmu. Proses pembelajaran yang kurang tepat akan menjadi sulit untuk diubah ketika anak tersebut sudah tumbuh. Oleh sebab itu, perhatian komprehensif pemerintah perlu diterapkan pada semua lini pendidikan, tidak hanya pada jenjang pendidikan tertentu.

E. PERAN LPTK MENGATASI SISTEM PENDIDIKAN FEODALISTIK

Sistem pendidikan di Indonesia cenderung mengekang kebebasan berpikir siswa. Siswa kesulitan dalam mengaplikasikan pengetahuannya dalam konteks baru dan mengaplikasikannya untuk berpikir kreatif (Tanudjaya & Doorman, 2020). Padahal, cara berpikir kreatif merupakan salah satu indikator utama bahwa siswa mampu menerapkan kemampuan literasi pada cara berpikirnya. Fenomena ini tentunya menjadi salah satu kondisi yang harus diperhatikan oleh guru dalam proses pembelajaran di kelas. Lembaga Pendidikan Tenaga Kependidikan (LPTK) sebagai institusi yang mencetak calon pendidik tentunya berperan besar dalam mendukung perbaikan kualitas pendidikan di Indonesia. Tidak dimungkiri, kualitas guru menjadi salah satu faktor utama di bidang pendidikan. Contohnya Finlandia, Prancis, dan Jerman, untuk menjadi seorang guru dibutuhkan pelatihan dan uji yang komprehensif sebelum mereka benar-benar bisa mengajar di dalam kelas dan hal ini berpengaruh signifikan terhadap pencapaian belajar siswa (Andere, 2015). Di China, perombakan sistem pendidikan guru terus-menerus terjadi sejak 1974 sampai terciptanya sistem pendidikan yang stabil, kurikulum dan program pendidikan

Buku ini tidak diperjualbelikan.



Sumber: NPD Kemdikbud (2019)

Gambar 6.5 Nilai Rata-Rata UKG Guru Tahun 2019 Pada Beberapa Daerah

guru yang secara menerus, serta upaya penyediaan pelatihan untuk meningkatkan kapasitas guru yang dilaksanakan secara kontinu (Andere, 2015).

Di Indonesia, salah satu cara pemerintah untuk menjamin mutu guru secara profesional dan pedagogik adalah melakukan program sertifikasi guru. Dalam beberapa tahun terakhir, guru harus mengikuti Ujian Kompetensi Guru (UKG) sebagai salah satu syarat agar diakui sebagai guru yang profesional. Namun, UKG yang dilakukan pada 2019 menunjukkan nilai rata-rata 53,02 secara nasional. Padahal, nilai minimum yang dibutuhkan untuk lulus UKG adalah 80. Hasil ini menunjukkan bahwa masih banyak guru di Indonesia yang belum mampu memenuhi syarat profesional minimum yang ditetapkan pemerintah. Jika dilihat lebih rinci pada beberapa daerah seperti ditunjukkan pada gambar 6.5 di atas, DKI Jakarta menempati urutan dengan rata-rata tertinggi yaitu 62,58 walaupun akumulasinya masih di bawah rata-rata nilai minimum. Empat daerah lain menunjukkan rata-rata di bawah DKI Jakarta dengan nilai di bawah 54. Dari data ini

Buku ini tidak diperjualbelikan.

pula, sekali-kali terlihat kesenjangan kualitas guru yang akan sangat memengaruhi kualitas pembelajaran (Dewi, 2017).

LPTK sebagai kampus berbasis pendidikan keguruan mempunyai peranan penting dalam menyikapi permasalahan pendidikan di Indonesia. Salah satu kontribusi yang dapat dilakukan adalah melaksanakan penelitian-penelitian berkualitas yang dapat dijadikan referensi dalam pengembangan proses pembelajaran dan pendidikan di Indonesia. Mincu (2015) menemukan bahwa riset memegang peranan dalam mempromosikan keefektifan guru dalam mengajar di kelas serta membantu sekolah dalam meningkatkan tata kelolanya. Riset dalam hal ini tidak terbatas hanya mengenai pendidikan, tetapi juga riset-riset yang bersifat keilmuan profesional. Oleh sebab itu, peran ini tidak hanya dipegang oleh LPTK, tapi juga semua universitas umumnya di Indonesia. Selain riset, LPTK dapat mempertimbangkan beberapa kondisi lain. Pembenahan proses seleksi guru sebaiknya tidak hanya menggunakan asas kuantitas, tetapi juga kualitas. Guru-guru yang direkrut harus mempunyai kualitas yang mumpuni secara profesional dan pedagogik. Kurikulum juga perlu dievaluasi terus-menerus sesuai dengan standar isi dan proses. Selain secara profesional dan pedagogik, calon guru-guru perlu dibekali keahlian lain di luar ilmu profesional mereka dengan harapan mereka akan mampu menyesuaikan diri dengan tuntutan zaman ketika terjun di dunia kerja nantinya. Pentingnya guru vokasi juga dapat menjadi perhatian kampus-kampus LPTK untuk mewujudkan guru yang dapat menghadapi zaman industri kreatif (Arifian, 2019).

F. REKOMENDASI

Peringkat literasi PISA di Indonesia yang tidak menunjukkan perubahan signifikan semenjak 2000 mengindikasikan adanya problematika pendidikan di Indonesia. Pemerintah memang terus mengevaluasi kurikulum pendidikan untuk bisa meningkatkan kemampuan literasi pelajar di Indonesia, tetapi tampaknya masih banyak faktor lain yang masih menghambat keberhasilan tujuan pendidikan secara menyeluruh. Dari ketidakmerataan kualitas pendidikan dari

Buku ini tidak diperjualbelikan.

sisi guru dan siswa, masih diterapkannya sistem pembelajaran yang menghambat perkembangan kemampuan literasi, ketidaksiapan siswa dalam perubahan cara belajar yang mendadak, sampai tenaga pendidik yang mengajar tidak cukup berkompetensi. Oleh sebab itu, keberhasilan sistem pendidikan di Indonesia dalam meningkatkan kemampuan literasi nasional tidak hanya bertumpu pada tanggung jawab pemerintah, tetapi juga dari semua lapisan pemangku kepentingan di bidang pendidikan, dari siswa, guru-guru PAUD sampai SMA, hingga dosen-dosen di universitas.

Pemerintah diharapkan terus mengawasi kualitas pendidikan dengan memberikan pelatihan-pelatihan secara reguler kepada guru-guru yang masih tertinggal kompetensinya dalam mengajar. Analisis mendalam dan komprehensif perlu dilakukan untuk menganalisis kebutuhan-kebutuhan guru yang berbeda pada setiap daerah. Hasil-hasil penelitian yang dipublikasikan oleh akademisi yang berkualitas dan inovatif juga dapat disaring oleh pemerintah dan disebarkan kepada tenaga pendidik agar menjadi referensi dan inovasi dalam meningkatkan kualitas pembelajaran.

REFERENSI

Aditomo, A., & Felicia, N. (2018). Ketimpangan mutu dan akses pendidikan di Indonesia: Potret berdasarkan survei PISA 2015. *Kilas Pendidikan Edisi 17*. https://doi.org/10.31227/osf.io/k76g3.

Ahtee, M., Lavonen, J., & Pehkonen, E. (2008). Reasons behind the finnish success in science and mathematics in PISA tests. *Problems of Education in the 21st Century, 6*, 18.

Alhaddad, I. (2016). Perkembangan pembelajaran matematika masa kini. *Delta-Pi: Jurnal Matematika dan Pendidikan Matematika, 4*(1).

Andere, E. (2015). Are teachers crucial for academic achievement? Finland educational success in a comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives, 23*(39), n39.

Arifian, F. D. (2019). Peran lembaga pencetak tenaga kependidikan (LPTK) dalam mempersiapkan generasi emas bangsa. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan Missio, 11*(1), 26–38.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Datuk, A. (2020). Sistem zonasi sebagai solusi bagi orang tua untuk mendapatkan pendidikan anak yang bermutu di Kota Kupang. *Attractive: Innovative Education Journal, 2*(2), 20–33.
Dewi, N. (2017). Meningkatkan kualitas guru untuk pendidikan yang lebih baik. *Pendidikan Universitas Ganesha (March), 11*.
Dinni, H. N. (2018). HOTS (High Order Thinking Skills) dan kaitannya dengan kemampuan literasi matematika. *Paper presented at the PRISMA, Prosiding Seminar Nasional Matematika 1*, 170–176.
Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect'in Europe. *Journal of education policy, 24*(1), 23–37.
Grey, S., & Morris, P. (2018). PISA: Multiple 'truths' and mediatised global governance. *Comparative Education, 54*(2), 109–131.
Hoven, J., & Garelick, B. (2007). Singapore math: Simple or complex? *Educational Leadership, 65*(3), 28.
Kemendikbud. (2019). *PISA 2018: Akses meluas, saatnya tingkatkan kualitas.* Pusat Penilaian Pendidikan Kemendikbud. http://repositori.kemdikbud.go.id/16739/1/Infografis%20PISA%202018%20-%20Indonesia.pdf.
Lavonen, J., & Laaksonen, S. (2009). Context of teaching and learning school science in Finland: Reflections on PISA 2006 results. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 46*(8), 922–944.
Mahpudin, M. (2020). Hak warga negara yang terampas: Polemik kebijakan sistem zonasi dalam pendidikan Indonesia. *Jurnal Transformative, 6*(2), 148–175.
Martens, K., & Niemann, D. (2013). When do numbers count? The differential impact of the PISA rating and ranking on education policy in Germany and the US. *German Politics, 22*(3), 314–332.
Michel, A. (2017). The contribution of PISA to the convergence of education policies in Europe. *European Journal of Education, 52*(2), 206–216.
Mincu, M. E. (2015). Teacher quality and school improvement: what is the role of research? *Oxford Review of Education, 41*(2), 253–269.
NPD Kemendikbud. (2019). *Neraca pendidikan daerah-Kualifikasi guru*. https://npd.kemdikbud.go.id/?appid=kualifikasi.
Nida Pangaribuan, E., & Hariyati, N. (2019). Implementasi kebijakan sistem zonasi penerimaan peserta didik baru jenjang SMP di Kabupaten Gresik. *Inspirasi Manajemen Pendidikan, 7*(1).
OECD. (2018). *Indonesia - Country Note - PISA 2018 Results*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_IDN.pdf
OECD. (2018). *Germany - Country Note - PISA 2018 Results*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_DEU.pdf

Buku ini tidak diperjualbelikan.

OECD. (2018). *United States - Country Note - PISA 2018 Results*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_USA.pdf

Osman, S., Yang, C. N. A. C., Abu, M. S., Ismail, N., Jambari, H., & Kumar, J. A. (2018). Enhancing students' mathematical problem-solving skills through bar model visualisation technique. *International Electronic Journal of Mathematics Education, 13*(3), 273–279.

Perdana, N. S. (2019). Implementasi PPDB zonasi dalam upaya pemerataan akses dan mutu pendidikan. *Jurnal Pendidikan Glasser, 3*(1), 78–92.

Pratiwi, I. (2020). Pengaruh PISA dalam perubahan kurikulum pendidikan Indonesia. *Majalah Jendela Pendidikan dan kebudayaan*. https://jendela.kemdikbud.go.id/v2/kajian/detail/pengaruh-pisa-dalam-perubahan-kurikulum-pendidikan-indonesia.

Ralmugiz, U. (2020). Kemampuan siswa SMP Kota Kupang dalam menyelesaikan masalah HOTS matematika. *Jurnal Gammath, 5*(1).

Rott, B. (2019). The different mathematics performances in PISA 2012 and a curricula comparison: Enriching the comparison by an analysis of the role of problem solving in intended learning processes. *Mathematics Education Research Journal, 31*(2), 175–195.

Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. OECD Publishing.

Tanudjaya, C. P., & Doorman, M. (2020). Examining higher order thinking in Indonesian lower secondary mathematics classrooms. *Journal on Mathematics Education, 11*(2), 277–300.

Toh, T. L., Chan, C. M. E., Tay, E. G., Leong, Y. H., Quek, K. S., Toh, P. C., Ho, W. K., Dindyal, J., Ho, F. H., & Dong, F. (2019). Problem solving in the Singapore school mathematics curriculum. Dalam Tin Lam Toh, Berinderjeet Kaur, Eng Guan Tay (Eds.), *Mathematics education in Singapore* (141–164). Springer.

Wildova, R., & Kropáčková, J. (2015). Early childhood pre-reading literacy development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191*, 878–883.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

BAB VII

Menggagas Revolusi Literasi dan Numerasi

Kevin Mandira Limanta

Salah satu amanat yang tertuang dalam Pembukaan Undang-Undang Dasar Republik Indonesia adalah mencerdaskan kehidupan bangsa. Dalam perjalanan menuju 100 tahun kemerdekaan Republik Indonesia, amanat ini masih relevan. Bahkan, urgensinya menjadi makin tinggi dalam menyongsong cita-cita bangsa sebagaimana terangkum di dalam empat pilar Visi Indonesia 2045.

Pilar pertama Visi Indonesia 2045 secara khusus berbunyi pembangunan manusia serta penguasaan ilmu pengetahuan dan teknologi (Bappenas, 2020). Untuk mencapainya, pemerintah melalui Kemendikbud menggadang-gadang visi terciptanya pelajar Indonesia sebagai Pelajar Pancasila, yaitu pelajar sepanjang hayat yang berkompetensi global dan berperilaku sesuai nilai-nilai Pancasila. Salah satu ciri yang melekat pada seorang Pelajar Pancasila adalah kemampuannya untuk bernalar kritis. Pelajar dengan kemampuan ini dituntut untuk sanggup mengolah informasi kualitatif ataupun kuantitatif dan membangun keterkaitan antarinformasi.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Pembangunan sumber daya manusia yang berkelanjutan merupakan hal yang tidak dapat dipisahkan dari kemajuan suatu bangsa. Tantangan revolusi industri 4.0 dan tantangan global lain yang dihadapi dunia ini memaksa setiap negara untuk bergerak dengan lebih cepat, kalau tidak mau tertinggal. Tanggapan positif Indonesia akan tantangan ini tecermin dari keikutsertaan pemerintah Indonesia dalam perumusan Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (TPB) atau *Sustainable Development Goals* (SDGs) oleh Perserikatan Bangsa-Bangsa pada 2015. SDGs berisi 17 tujuan yang ketercapaiannya sudah terukur dan diharapkan akan terlaksana pada 2030. Perumusan tujuan yang tertuang dalam SDGs ini memperdalam delapan Tujuan Pembangunan Milenium atau Millennium Development Goals (MDGs) yang diinisiasi pada 2000 dan berakhir pada 2015.

Salah satu dari 17 tantangan yang harus dilaksanakan adalah menciptakan pendidikan yang bermutu. Guna menjawab tantangan tersebut, dibutuhkan modal manusia. Penduduk dengan usia produktif di Indonesia bisa membuka potensi untuk meraih bonus demografi (*demographic dividend*) yang bisa mendorong pertumbuhan ekonomi.

Melalui Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional 2020–2024, pemerintah mencatat, per 2018, penduduk usia produktif di Indonesia mencapai 68,6% atau 181,3 juta jiwa dengan angka ketergantungan usia muda dan tua yang rendah (Bappenas, 2020). Ketersediaan sumber daya manusia yang berkualitas dan berdaya saing menjadi syarat utama ketersediaan bonus demografi. Sayangnya, rendahnya modal manusia (*human capital*) adalah salah satu masalah yang dihadapi Indonesia. Indonesia berada pada peringkat ke-96 untuk *Human Capital Index* (HCI) dari 174 negara (Bank Dunia, 2020). Pendidikan menjadi bagian integral untuk masalah ini.

Suatu faktor fundamental yang mencerminkan majunya pendidikan suatu bangsa adalah kemampuan manusia di dalamnya untuk bernalar. Kemampuan bernalar seseorang pada dasarnya tecermin dari tingkat literasi dan numerasinya. Ironisnya, meskipun kedua kemampuan tersebut merupakan roda penggerak suatu bangsa, keduanya masih belum menjadi prioritas di pendidikan Indonesia.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Padahal, banyak masalah di Indonesia terjadi karena kurangnya kemampuan masyarakat di dua hal tersebut.

A. PERMASALAHAN LITERASI DAN NUMERASI INDONESIA

Jumlah penduduk Indonesia yang buta huruf cenderung mengalami penurunan dari tahun ke tahun. Pada akhir 2020, Badan Pusat Statistik (2020) mencatat hanya 0,80% penduduk usia 15–44 tahun yang masih buta huruf. Persentase yang masih besar masih dilihat di kategori penduduk berusia 45 tahun ke atas. Namun, jumlah ini bisa ditekan di bawah 10% dalam dua tahun belakangan. Meskipun demikian, angka ini tidak serta-merta memberikan gambaran komprehensif akan tingkat literasi dan numerasi penduduk Indonesia.

Orang acap kali mengasosiasikan literasi dan numerasi kepada melek huruf dan angka. Pandangan demikian tidak salah, tetapi juga tidak sepenuhnya benar. Makna literasi dan numerasi sesungguhnya jauh lebih dalam, bukan sekadar mampu membaca dan berhitung.

Literasi dan numerasi sejatinya adalah ukuran kemampuan interpretasi. Literasi mengukur kemampuan interpretasi seseorang akan teks tertulis, sedangkan numerasi mengukur informasi matematis. Seseorang tidak hanya dituntut untuk bisa membaca suatu informasi, tetapi juga dituntut untuk menganalisis dan mengambil kesimpulan dari informasi yang diberikan. Sebagai contoh, jika seseorang diberi suatu tabel jumlah populasi penduduk setiap provinsi di Indonesia dari tahun ke tahun, ia tidak hanya dituntut untuk bisa membaca dan melakukan operasi aritmatika dasar terhadap angka-angka yang ada, tetapi juga mesti mampu menginterpretasikan provinsi mana yang laju pertumbuhan penduduknya paling tinggi.

Tidak sedikit penelitian yang mengaitkan literasi dan numerasi ke aspek kehidupan berbangsa dan bernegara lainnya. Ada penelitian yang menunjukkan kaitan yang mendalam antara tingkat literasi serta numerasi dan performa ekonomi suatu bangsa (Robinson, 1998). Selain itu, literasi memegang peran aktif dalam perkembangan karakter seseorang (Almerico, 2014).

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Terdapat beberapa instrumen yang digunakan untuk mengukur tingkat literasi dan numerasi siswa. Beberapa di antaranya adalah Asesmen Kompetensi Siswa Indonesia (AKSI) dan skor *Programme for International Student Assessment* (PISA). AKSI dikelola oleh Kemendikbud, sedangkan PISA adalah program yang digagas oleh badan ekonomi antarpemerintah, The Organisation for Economic and Cooperation Development (OECD). Keduanya mengukur kemampuan membaca, matematika, dan sains siswa dengan memberikan masalah-masalah yang disajikan dalam berbagai konteks sehingga tidak ada soal yang secara spesifik mengukur penguasaan konten suatu mata pelajaran.

Sayangnya, kita masih melihat statistik yang kurang menggembirakan terkait performa pelajar Indonesia pada bidang ini. Pengelompokan hasil AKSI berdasarkan pada pulau-pulau di Indonesia menunjukkan adanya ketimpangan antara pulau di bagian timur Indonesia, seperti Sulawesi, Maluku, serta Papua, dan Pulau Jawa, terutama Provinsi DKI Jakarta dan Daerah Istimewa Yogyakarta, yang merupakan dua provinsi dengan capaian nilai AKSI tertinggi (Pusat Penilaian Pendidikan, 2019).

Dibanding dengan beberapa negara lainnya, Indonesia termasuk salah satu negara yang menempati posisi terendah dalam konteks yang sama. Dari 78 negara yang berpartisipasi dalam asesmen PISA yang dilakukan pada 2018, Indonesia menempati posisi 10 terbawah dalam bidang membaca, matematika, dan sains. Skor PISA Indonesia juga cenderung menunjukkan tren yang stagnan.

Rendahnya skor di atas bukan tanpa alasan. Sarana-prasarana pendidikan di Indonesia masih jauh dari memadai. Sekolah, yang notabene merupakan salah satu garda terdepan pertukaran informasi, masih mengalami kendala akses informasi, baik digital maupun nondigital. Akses pelajar ke buku perpustakaan, misalnya, masih terbatas. Hampir sepertiga jumlah sekolah di Indonesia belum memiliki perpustakaan (Pusat Data dan Teknologi Informasi, 2019). Mirisnya, sekolah dasar termasuk salah satu kategori sekolah dengan rasio jumlah perpustakaan paling sedikit.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Meminjam terminologi yang dicetuskan oleh filsuf Kanada Marshall McLuhan dalam bukunya, *The Making of Typographic Man* dan *Understanding Media*, saat ini kita sedang hidup di perkampungan global (*global village*), yang di dalamnya semua bagian dunia terhubung satu sama lain melalui internet dan interkoneksi komunikasi elektronik. Benar saja, internet telah sedemikian rupa mengakar di kehidupan manusia. Hampir setiap orang di dunia dapat mencari informasi apa pun yang mereka inginkan hanya dengan beberapa sentuhan jari tangan. Kemudahan ini belum sepenuhnya dirasakan di Indonesia, yang belum sepenuhnya terjangkau internet. Banyak sekolah yang belum sepenuhnya terhubung dengan internet. Lebih dari 40% sekolah tidak punya akses internet, terutama sekolah dasar (Badan Pusat Statistik, 2018). Angka penetrasi internet yang masih rendah juga masih tercatat di Indonesia bagian timur, terutama Maluku dan Papua. Hanya kurang dari seperempat sekolah di sana yang memiliki akses internet. Minimnya akses internet ini tentu membuat kegiatan belajar-mengajar tidak ideal. Dua atau tiga dekade yang lalu, hal ini bukan suatu masalah besar. Namun, di zaman teknologi informasi seperti sekarang, ketersediaan internet memegang peranan besar dalam penguatan literasi dan numerasi.

B. KEBIJAKAN PENGUATAN LITERASI DAN NUMERASI DI INDONESIA

Dalam beberapa waktu terakhir, literasi dan numerasi telah menjadi salah satu isu yang disorot pemerintah yang pengembangan kualitasnya terus diupayakan. Pemerintah telah menginisiasi program pendidikan keaksaraan yang diatur dalam Permendikbud Nomor 86 Tahun 2014 dan Permendikbud Nomor 42 Tahun 2015. Program ini bertujuan memenuhi kebutuhan masyarakat buta aksara untuk belajar membaca, menulis, dan berhitung.

Pendidikan keaksaraan dibagi menjadi dua, yaitu pendidikan keaksaraan dasar dan lanjutan. Pendidikan lanjutan bertujuan supaya peserta pendidikan keaksaraan dasar tidak buta aksara kembali melalui Pendidikan Keaksaraan Usaha Mandiri (KUM) yang berfokus pada

Buku ini tidak diperjualbelikan.

pengenalan kemampuan berusaha serta Pendidikan Multikeaksaraan yang berfokus lebih pada minat peserta didik. Pemerintah juga telah memberikan layanan bantuan melalui Bantuan Operasional Penyelenggaraan (BOP) Pendidikan Keaksaraan yang targetnya adalah penduduk buta aksara berusia 15–59 tahun (Direktorat Pendidikan Masyarakat dan Pendidikan Khusus, t.t.).

Selain itu, Festival Literasi Sekolah yang digagas beberapa tahun belakangan, misalnya, merayakan tumbuhnya budaya literasi di kalangan sekolah. Acara yang diikuti berbagai sekolah, komunitas, lembaga pemerintah, dan penerbit ini diisi berbagai kegiatan, seperti diskusi, pelatihan literasi, bedah buku, bazar, peluncuran film bertemakan literasi, dan masih banyak lagi. Pemerintah juga mengapresiasi pegiat aktivis literasi melalui Anugerah Aksara; anugerah ini juga diberikan kepada pemerintah daerah yang dinilai berhasil mengeradikasi buta aksara di daerahnya.

Peningkatan kemampuan literasi dan numerasi secara khusus menjadi salah satu arah kebijakan dan strategi Kemendikbud untuk periode 2020–2024. Beberapa langkah yang digadang-gadang adalah penyesuaian kurikulum untuk memberikan waktu lebih besar untuk pengembangan literasi dan numerasi, pengembangan kompetensi guru sekolah dasar terutama di kelas awal, serta menjamin ketersediaan sumber bacaan (Renstra Kemendikbud 2020–2024).

Pemerintah juga telah menargetkan adanya peningkatan nilai rata-rata PISA, proporsi anak di atas standar kompetensi minimum, baik untuk PISA maupun AKSI untuk tahun 2014, berkaca pada hasil tahun 2019 dalam RJPMN 2020–2024 (Bappenas, 2020). Target yang lebih tinggi dipasang pemerintah secara khusus pada proporsi anak di atas batas kompetensi minimal dalam AKSI, yakni 61,2% dari 53,2% untuk bidang literasi dan sebesar 30,1% dari 22,9% untuk bidang numerasi.

Pembangunan perpustakaan dan penyediaan akses internet yang lebih menyeluruh perlu menjadi prioritas dalam beberapa tahun ke depan. Berdasarkan pada survei Asosiasi Penyelenggara Jasa Internet Indonesia (APJII), pengguna internet di Indonesia pada 2020 adalah

Buku ini tidak diperjualbelikan.

73,7% dari total populasi Indonesia. Jumlah ini naik sekitar 9% dari 2019. Jumlah ini, meskipun begitu, lebih rendah dari pertumbuhan jumlah pengguna internet pada 2018, yang sebesar 10%. Jumlah pustakawan Indonesia yang masih tergolong rendah juga harus diberi perhatian khusus. Menurut data Perpustakaan Nasional, per Februari 2021, Indonesia memiliki kurang dari 4.000 pustakawan. Negara tetangga, seperti Malaysia, menggandeng pustakawan yang tergabung dalam Persatuan Pustakawan Malaysia (PPM) untuk mencapai tingkat literasi 100 persen (Kadir, 2002).

C. REVOLUSI BUDAYA BERNALAR: SEBUAH REKOMENDASI

1. Pentingnya Pendidikan Anak Usia Dini

Banyak studi menunjukkan bahwa usia lima tahun pertama seseorang adalah masa-masa krusial dalam tumbuh kembang seseorang. Perkembangan otak berjalan paling cepat di rentang usia ini dibandingkan di masa lain dalam hidup seseorang. Ini sebabnya usia 0–5 tahun disebut sebagai usia emas tumbuh kembang anak. Lima tahun pertama seseorang memberikan fondasi yang membentuk kesehatan, kebahagiaan, dan perkembangan belajar seseorang nantinya. Ini sebabnya pendidikan anak usia dini (PAUD) memiliki peranan yang sangat penting dalam mempertajam kemampuan literasi dan numerasi seseorang.

Tingkat partisipasi PAUD di Indonesia, sayangnya, masih terbilang rendah. Fenomena ini menjadi salah satu masalah yang dirumuskan Kemendikbud dalam mengupayakan peningkatan mutu pendidikan dan kebudayaan (Rencana Strategis Kemendikbud 2020–2024). Angka Partisipasi Kasar (APK) PAUD di Indonesia masih terbilang rendah jika dibanding dengan negara-negara tetangga. APK Indonesia pada 2020 berkisar 37% (Badan Pusat Statistik, 2020). Sebagai pembanding, APK PAUD di Filipina sudah lebih dari 80%, padahal produk domestik bruto (PDB) per kapita Indonesia lebih tinggi dari Filipina (Bank Dunia, 2019).

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Selain itu, ketersediaan lembaga PAUD di Indonesia masih rendah. Masih ada sekitar 25 ribu desa di Indonesia yang belum memiliki lembaga PAUD yang memadai. Kurangnya lembaga PAUD bisa ditangani dengan menyatukan TK dan SD di beberapa sekolah dengan mengoptimalkan peran guru kelas I atau II SD. Selain itu, pemberian subsidi kepada keluarga kurang mampu bisa berpotensi mendorong angka partisipasi PAUD.

2. Membangkitkan Gairah Belajar

Salah satu keluhan yang kerap didengar dari anak didik adalah betapa membosankannya proses belajar-mengajar di sekolah. Pengetahuan baru cenderung disajikan sebagai sesuatu yang harus diingat dan dihafal. Kegiatan belajar masih menjadi suatu momok, hal yang perlu dipaksa untuk dijalani, dan terkadang tidak dilakukan tanpa pamrih. Selain itu, penyajian metode pembelajaran yang repetitif tanpa memperhatikan tingkat pemahaman siswa juga menjadi masalah.

Tidaklah mengherankan jika metode pembelajaran yang ada mematikan hasrat siswa untuk belajar. Meminjam istilah Pranoto (2019), guru besar matematika ITB, kita ingin membuat siswa *kasmaran berilmu pengetahuan*, terminologi yang beliau tuangkan sebagai judul bukunya yang terbaru. Menurut beliau, gairah belajar akan tumbuh seiring perubahan paradigma pembelajaran. Siswa perlu didorong untuk menyuarakan pemikiran dan mengkritisi materi yang diberikan di ruang kelas, tidak hanya menyalin apa yang di papan tulis dan membeo apa yang disampaikan oleh guru.

Perubahan cara berpikir ini akan menelurkan guru yang lebih berhati-hati dalam menyalahkan murid hanya karena perbedaan cara pandang serta, lebih penting lagi, menjadikan anak didik lebih percaya diri, kreatif, dan suka belajar.

3. Mengasah Kemampuan Bernalar Melalui Matematika

Matematika tidak jarang disebut sebagai ibu ilmu pengetahuan karena posisinya yang sentral dalam himpunan disiplin keilmuan. Matematika pada hakikatnya mempelajari struktur dan abstraksi. Tidak seperti

Buku ini tidak diperjualbelikan.

cabang ilmu lain, yang kebenaran dari suatu pernyataan yang diberikan bisa berubah, matematikawan bekerja dari sekelompok aturan yang sudah disepakati sebelumnya dan membangun matematika dari sana. Tidak sedikit yang menyamakan bermatematika dengan melakukan suatu permainan: ikuti aturan yang sudah dibuat. Orang yang bermatematika akan memiliki pola pikir yang struktural, logis, dan runut. Lebih lanjut, ia tidak serta-merta percaya akan keabsahan suatu pernyataan.

Seperti yang dikatakan Soemantri Brodjonegoro dalam opininya di harian *Kompas* (2020), salah satu ciri kita hidup di perkampungan global adalah tidak adanya kendala dan kendali informasi. Informasi yang berseliweran membaur dengan hoaks atau kebohongan. Dibutuhkan mentalitas skeptis untuk memilah informasi yang tersedia karena tidak sedikit bukti yang menunjukkan betapa mudahnya perpecahan dapat dipicu hanya karena seseorang percaya begitu saja akan informasi yang diberikan. Sayangnya, belum banyak institusi pendidikan yang menanamkan pentingnya skeptisisme. Mereka menjejali murid-muridnya dengan ilmu pengetahuan, tetapi tak acuh untuk menekankan kepada para murid pentingnya mempertanyakan kebenaran informasi yang didapatkan.

Fenomena ini memberikan alasan yang makin kuat untuk melakukan perubahan struktural akan bagaimana matematika seharusnya diajarkan. Pendekatan yang selama ini dipakai dalam memperkenalkan matematika adalah melalui sekumpulan rumus yang mesti dihafal. Inilah sebabnya banyak siswa yang merasa matematika, selain mungkin aritmatika dasar, tidak berguna.

Sejatinya, bermatematika adalah proses bernalar. Matematika perlu dikenalkan sebagai proses eksplorasi, bukan sebagai sekumpulan rumus. Perbanyak tipe soal yang melibatkan pembuktian atau penurunan rumus yang memberikan kesempatan kepada pemelajarnya untuk bereksplorasi, bukan soal yang sifatnya repetitif yang penyelesaiannya hanya melibatkan penggunaan rumus yang sama.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

D. REKOMENDASI

Permasalahan rendahnya tingkat literasi dan numerasi di Indonesia disebabkan oleh banyak faktor, dari hal yang sifatnya konkret seperti minimnya sarana prasarana sampai ke hal yang lebih filosofis seperti masih lemahnya strategi pembelajaran yang mengedepankan penajaman kemampuan bernalar. Untungnya, pemerintah mulai menganggap masalah ini sebagai suatu prioritas. Hal ini tecermin dari banyaknya kajian atau kebijakan yang diinisiasi pemerintah dalam beberapa tahun belakangan. Meskipun Indonesia tergolong cukup tertinggal dibandingkan negara-negara lain, perubahan ini tentu jauh lebih baik daripada tidak melakukan apa pun sama sekali.

Peningkatan mutu literasi dan numerasi suatu bangsa harus didorong oleh revolusi budaya bernalar di sekolah. Kemampuan kolektif masyarakat untuk bernalar memegang roda kendali kualitas sumber daya manusia suatu bangsa, menjadikannya suatu prioritas untuk mencapai apa yang dicita-citakan bangsa ini pada 100 tahun kemerdekaannya. Pendidikan berperan besar dalam mengemudikan revolusi budaya bernalar sehingga desakan untuk mengubah paradigma pembelajaran menjadi pembelajaran berbasis partisipasi aktif. Gairah belajar perlu dirangsang melalui peran aktif guru sebagai fasilitator pembelajaran, bukan hanya penerus ilmu pengetahuan.

Pendidikan anak usia dini memiliki posisi yang sentral dalam revolusi ini. Lima tahun pertama usia emas tumbuh kembang anak harus didukung oleh sistem pendidikan yang terstruktur sekaligus menyenangkan. Mata pelajaran matematika juga perlu diposisikan sebagai salah satu mata pelajaran yang strategi pembelajarannya perlu digarap secara lebih serius.

Keikutsertaan Indonesia secara aktif dalam revolusi industri 4.0 melalui pencapaian Visi Indonesia 2045 dan TPB 2030 bermula dari peningkatan mutu literasi dan numerasi rakyatnya. Kemendikbud melalui Kebijakan Merdeka Belajar memiliki cita-cita mulia yang perjuangannya membutuhkan kerja sama semua pihak. Roda pendidikan berputar secara abadi; setiap putaran harus menelurkan manusia yang

Buku ini tidak diperjualbelikan.

lebih berkualitas. Indonesia memiliki potensi yang sangat besar untuk bersaing sejajar dengan negara adidaya lainnya melalui sumber daya manusianya yang berkualitas global. Tidak ada kata terlambat untuk berbenah diri.

REFERENSI

Almerico, G. M. (2014). Building character through literacy with children's literature. *Research in Higher Education Journal, 26*.

Badan Pusat Statistik. (2020). *Angka partisipasi kasar (APK) anak yang mengikuti pendidikan anak usia dini (PAUD) menurut provinsi 2018–2020*. https://www.bps.go.id/indicator/28/1439/1/angka-partisipasi-kasar-apk-anak-yang-mengikuti-pendidikan-anak-usia-dini-paud-menurut-provinsi.html.

Badan Pusat Statistik. (2018). *Hasil pendataan potensi desa (Podes) 2018*. Jakarta. https://www.bps.go.id/pressrelease/2018/12/10/1536/hasil-pendataan-potensi-desa--podes--2018.html.

Badan Pusat Statistik. (2020). *Persentase penduduk buta huruf (persen), 2018–2020*. https://www.bps.go.id/indicator/28/102/1/persentase-penduduk-buta-huruf.html.

Bank Dunia. (2019). *GDP per capita (current US$)*. https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD.

Bank Dunia. (2020). *Human capital index data catalog*. https://datacatalog.worldbank.org/dataset/human-capital-index.

Bappenas. (2020). *Visi Indonesia 2045*. https://www.bappenas.go.id/files/Visi%20Indonesia%202045/Dokumen%20lengkap%202045_final.pdf

Brodjonegoro, S. S. (2020, Agustus 13). Pendidikan Indonesia 2045. *Kompas*, 6. https://www.kompas.id/baca/opini/2020/08/13/pendidikan-indonesia-2045

Direktorat Pendidikan Masyarakat dan Pendidikan Khusus. (t.t.). *Bantuan operasional penyelenggaraan (BOP) program pendidikan keaksaraan*. https://sibopaksara.kemdikbud.go.id/tentang-kami.

Kadir, S. A. S. (2002). Experience and efforts in literacy programmes: brief country report. *Sekitar Perpustakaan, Bil. 35*, 26–29.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2020). *Rencana strategis Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan 2020–2024*. Jakarta.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2020). Pemerintah terus berkomitmen dalam pengentasan buta aksara. (2020). *Kemendikbud Blog*. https://www.kemdikbud.go.id/main/blog/2020/09/pemerintah-terus-berkomitmen-dalam-mengentaskan-buta-aksara.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg galaxy: The making of typographic man*. University of Toronto Press.

McLuhan, M. (1962). *Understanding media: The extensions of man*. McGraw Hill Education.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *PISA 2018 Results: Combined Executives Summaries Volume I, II & III*. OECD Publishing.

Pranoto, I. (2019). *Kasmaran berilmu pengetahuan*. Kompas Penerbit Buku.

Peraturan Presiden Nomor 18 Tahun 2020 tentang Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional Tahun 2020–2024. (2020). https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/131386/perpres-no-18-tahun-2020.

Pusat Data dan Teknologi Informasi. (2019). *Jumlah perpustakaan menurut kondisi tiap provinsi* [Dataset]. http://statistik.data.kemdikbud.go.id/index.php.

Pusat Penilaian Pendidikan. (2019). *Laporan hasil AKSI SMP 2019*. https://aksi.puspendik.kemdikbud.go.id/laporan.

Robinson, P. (1998). Literacy, numeracy and economic performance. *New Political Economy*, *3*(1), 143–149.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

BAB VIII

Program Pendidikan dan Intervensi Pengajaran dalam Usaha Meningkatkan Kemampuan Literasi Antarjenjang Pendidikan di Indonesia

Rania Chairunnisa Qisti, Fatimah Azzahra, & M. Rinaldy Usni Pratama

Kita dihadapkan pada sebuah paradoks: "Apakah pendidikan merupakan masalah atau solusi dalam bekerja menuju masa depan yang berkelanjutan? Jika pendidikan adalah solusinya, maka diperlukan kritik yang lebih dalam dan visi yang lebih luas untuk masa depan" (UNESCO, 59). Kata-kata di atas berasal dari publikasi UNESCO dari 2005 dan banyak yang telah terjadi sejak "pendidikan untuk pembangunan berkelanjutan" sering menjadi agenda selama dekade terakhir. UNESCO mendesak pemerintah dan mitra untuk menggabungkan kekuatan untuk Literasi Universal sebagai komponen kunci dari "masa depan yang kita inginkan", United Nations menekankan bahwa melek huruf sangat penting untuk mencapai *Sustainable Development Goals* (SDGs) atau Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (TPB) yang baru diusulkan dalam mempromosikan pendidikan berkualitas dan pembelajaran seumur hidup yang inklusif dan setara untuk semua. Untuk mencapai TPB, komunitas internasional harus memerangi kemiskinan, meningkatkan ketahanan pangan, melestarikan lingkungan, dan mempromosikan kesetaraan gender. Lalu, salah satu

Buku ini tidak diperjualbelikan.

landasan untuk mencapai Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (TPB) adalah pendidikan—terutama satu tujuan yang secara urgen perlu dicapai: literasi.

Dalam tulisan ini, kami akan membahas program pendidikan dan intervensi pengajaran untuk meningkatkan kemampuan literasi di Indonesia. Beberapa metode diambil dari jurnal ilmiah yang dianggap bisa diimplementasikan dalam usaha meningkatkan literasi di Indonesia. Dimulai ketika definisi literasi dan data yang ada mengenai kemampuan literasi di Indonesia, lalu pembahasan intervensi literasi keluarga dalam peningkatan pembelajaran literasi awal pada anak-anak dan dilanjutkan dengan pembahasan metode pengajaran atau intervensi pengajaran untuk literasi dasar di sekolah.

A. DEFINISI LITERASI

Apa itu literasi? Selama ini kata literasi mungkin identik dengan hal yang berbau menulis dan membaca. Namun, sebenarnya literasi lebih dari itu. Literasi juga mencakup kemampuan dalam memahami informasi yang diperoleh. Selain kemampuan membaca dan menulis yang merupakan fondasi dari literasi itu sendiri, ia berarti proses berpikir yang bisa menjadikan seseorang mengubah kehidupannya. Hal ini didukung oleh Deklarasi Praha pada 2003, yang menyebutkan bahwa literasi juga mencakup bagaimana seseorang berkomunikasi dalam masyarakat (UNESCO, 2003), yang juga bermakna praktik dan hubungan sosial yang terkait dengan pengetahuan, bahasa, dan budaya (UNESCO, 2003). UNESCO juga menambahkan bahwa literasi informasi terkait pula dengan kemampuan untuk mengidentifikasi, menentukan, menemukan, mengevaluasi, menciptakan secara efektif dan terorganisasi, serta menggunakan dan mengomunikasikan informasi untuk mengatasi berbagai permasalahan. Apabila kemampuan literasi generasi Indonesia baik, tentunya dapat mengembangkan keterampilan kognitif dan sosial-emosional dasar yang lebih kompleks saat mereka tumbuh dewasa, memperluas cakrawala pengetahuan, memberikan inspirasi atau solusi, bahkan membuka banyak peluang baru.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Pada penelitian Programme for International Student Assessment (PISA) 2018 yang diinisiasi oleh negara-negara yang tergabung dalam The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Indonesia berada pada peringkat keenam dari bawah alias peringkat ke-74. Pada kategori kemampuan membaca, Indonesia meraih skor rata-rata, yaitu 371, jauh di bawah rata-rata OECD, yakni 487. OECD mencatat hanya 30% siswa di Indonesia yang kemampuan membacanya berada di tingkat cukup tinggi atau berada di level 2. Padahal, rata-rata OECD 77% siswa.

B. PENERAPAN METODE MEMBACA LANTANG OLEH ORANG TUA DI RUMAH

Kontribusi keluarga dalam perkembangan literasi anak usia dini dinilai memengaruhi kualitas pendidikan, prestasi siswa, dan peningkatan literasi. Hal ini didukung oleh pernyataan Yildirim (2009) menggunakan data PISA 2006 dan menemukan bahwa faktor yang menentukan kualitas pendidikan di Turki adalah faktor keluarga (52%). Dari beberapa data yang telah disebutkan, ternyata peran keluarga sangat mendominasi dalam membantu mengembangkan kemampuan literasi. Bukti yang mengelilingi hubungan positif antara keterlibatan orang tua dalam pembelajaran literasi anak-anak dan kesuksesan berbasis sekolah juga telah terbukti. Steiner (2014) menyatakan bahwa pengalaman khusus seputar membaca, terutama membacakan buku cerita untuk anak-anak dan mendiskusikan buku-buku ini, adalah peristiwa penting yang mempersiapkan anak-anak kecil untuk pembelajaran literasi berbasis sekolah.

Memang ada hubungan yang kuat antara intervensi untuk keterlibatan orang tua dan keberhasilan anak-anak di sekolah, terutama ketika program ini menargetkan seni membaca dan bahasa. Penelitian telah menunjukkan bahwa intervensi yang menawarkan pengajaran kepada orang tua tentang bagaimana mengintegrasikan kegiatan literasi berbasis sekolah telah terbukti memiliki manfaat untuk pencapaian literasi anak-anak, terutama di bidang pengembangan bahasa (Jeynes, 2012). Jeynes menemukan bahwa intervensi dalam

Buku ini tidak diperjualbelikan.

literasi keluarga membantu orang tua tetap aktif dalam belajar literasi untuk anak-anak mereka dan meningkatkan dorongan anak untuk membaca.

Fokus studi *A Family Literacy Intervention to Support Parents in Children's Early Literacy Learning* yang diteliti oleh Steiner (2014) adalah intervensi literasi keluarga di mana orang tua belajar tentang cara memasukkan praktik literasi sekolah ke dalam praktik literasi rumah. Studi ini membantu untuk mendorong partisipasi orang tua yang berkelanjutan dalam pengembangan literasi anak-anak mereka dan meningkatkan efikasi diri orang tua seputar peran mereka dalam mendukung pembelajaran literasi anak-anak. Dalam studi ini, intervensi orang tua difokuskan pada dua peristiwa literasi: (a) membaca buku cerita karena praktik literasi awal ini berkorelasi tinggi dengan pencapaian literasi awal (Teale & Sulzby, 1986), dan (b) percakapan seputar buku cerita karena mereka telah terbukti mempromosikan perkembangan bahasa anak-anak (Jordan, Snow, & Porche, 2000).

Selama setiap sesi pelatihan, orang tua diberi: (a) petunjuk dalam menggunakan strategi membaca lantang yang efektif dan cara untuk melibatkan anak-anak mereka dalam menanggapi buku dan (b) pilihan buku anak-anak. Sesi pelatihan orang tua diadakan di sekolah agar orang tua dapat mengenal budaya sekolah. Orang tua juga secara kolaboratif memilih waktu dan hari yang sesuai dengan jadwal mereka. Untuk menciptakan lingkungan tempat orang tua dapat berbagi pengalaman seputar pembelajaran literasi anak di rumah, semua orang tua bertemu pada waktu yang sama. Orang tua dan wali anak juga diundang oleh peneliti untuk terlibat dalam percobaan di mana mereka akan belajar bagaimana mengintegrasikan membaca buku cerita dan diskusi buku ke dalam rutinitas sehari-hari mereka. Pada awal penelitian, orang tua di kedua kelompok diminta untuk berpartisipasi dalam membaca buku bersama anak-anak mereka yang direkam dengan audio, dan buku yang digunakan adalah buku yang sama di dua kelompok. Orang tua diberi tahu bahwa sesi membaca termasuk membaca buku cerita dan diskusi yang dilakukan orang tua dan anak setelah membaca tentang buku tersebut.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Buku yang dipilih untuk digunakan dalam intervensi adalah buku yang berhubungan dengan topik dan unit pembelajaran yang dipelajari siswa di sekolah. Buku-buku tersebut merepresentasikan jenis buku fiksi dan nonfiksi yang biasa ditemukan di dalam kelas, baik dengan membaca bersama, saat sesi membaca lantang, maupun di perpustakaan kelas. Buku cerita utama dan pelatihan berkelanjutan dalam teknik membaca lantang yang produktif dan cara menanggapi buku anak-anak diberikan kepada orang tua setiap minggu. Strategi yang diajarkan dapat dimasukkan ke kerangka buku cerita tertentu dan mencerminkan strategi yang digunakan dan diajarkan guru. Berikut ini adalah daftar strategi yang ditekankan selama intervensi: (a) membuat prediksi, (b) bertanya dan menjawab pertanyaan, (c) membuat koneksi, (d) menggunakan ilustrasi, (e) menceritakan kembali, serta (f) kembali ke teks setelah membaca.

Pada pertemuan mingguan, orang tua didorong untuk berbagi peristiwa yang diperincikan dalam format tanggapan pembaca, seperti cerita dan gambar anak-anak mereka, mendiskusikan pertemuan literasi yang mereka alami dengan anak-anak mereka, dan mengomentari pentingnya peristiwa literasi tersebut dalam kehidupan anak-anak mereka. Berbagi dan diskusi dimaksudkan untuk memungkinkan orang tua mempelajari bagaimana orang tua lain memasukkan diskusi seputar buku cerita dan menggunakan strategi dasar.

Kolaborasi sekolah dan orang tua siswa bisa menjadi metode yang efektif dalam membantu perkembangan literasi anak. Orang tua memiliki peran penting dalam keberhasilan anak dalam keterampilan literasinya. Intervensi membaca lantang tidak mustahil untuk diimplementasikan di Indonesia, dan bisa dicoba untuk diterapkan sebagai pendukung pembelajaran literasi anak di Indonesia.

1. Penerapan Metode Membaca Lantang di Sekolah

Metode membaca lantang juga diterapkan di sekolah untuk membantu meningkatkan kemampuan literasi murid pada tingkat pendidikan dasar. Finlandia sebagai salah satu negara dengan sistem pendidikan yang maju juga menerapkan metode membaca lantang tersebut di

Buku ini tidak diperjualbelikan.

sekolah-sekolahnya. Finlandia yang kerap dijadikan percontohan sistem pendidikan, berada di peringkat ketujuh dengan skor rata-rata 520. Pada pembahasan berikut, kami akan membahas faktor-faktor yang mendukung Finlandia dalam kesuksesannya membangun sistem pendidikan literasi pada tingkat pendidikan dasar.

Pada penelitian terhadap kurikulum Finlandia (*Early Literacy Practices and the Finnish National Core Curriculum*, oleh Korkeamäki & Dreher, 2011), terdapat anjuran konsep pembelajaran dengan siswa menjadi peserta aktif dalam pembelajaran mereka sendiri, baik secara individu maupun sosial. Siswa harus menjadi pemecah masalah, dan dengan bimbingan guru, membangun pengetahuan baru berdasarkan pada pengetahuan mereka sebelumnya dalam interaksi dengan teman sebayanya. Pembelajaran harus mempunyai tujuan dan berorientasi pada tujuan. Dalam membangun pengetahuan, lingkungan belajar memainkan peran sentral, hal itu harus mendorong keingintahuan, minat, dan motivasi siswa. Dengan metode seperti ini, siswa mampu memahami konsep secara menyeluruh dan mengembangkan keterampilan menyimaknya. Lalu, lingkungan fisik juga diperlukan, seperti bahan, alat kerja, bahan ajaran, dan layanan perpustakaan, yang semuanya harus digunakan untuk memberikan pendekatan studi yang beragam dan mendorong keterlibatan aktif siswa.

Untuk tiap tujuan ini, tujuan yang lebih spesifik ditentukan, seperti keterampilan interaksi siswa harus berkembang sehingga mereka "belajar untuk bertanya dan menjawab pertanyaan"; siswa "mempelajari keterampilan dasar membaca dan menulis" dan "konvensi teks tertulis" serta bagaimana memantau membaca dan menulis mereka; dan siswa "menjadi akrab dengan bentuk bahasa tertulis melalui mendengarkan dan membaca" sehingga meningkatkan kosa kata, ekspresi, dan imajinasi mereka, serta belajar untuk memilih buku yang menarik pada tingkat membaca yang sesuai.

Metode yang digunakan untuk mendukung pembelajaran ini adalah membaca lantang. Namun, berbeda dengan metode membaca lantang yang diimplementasikan di Indonesia, siswa juga diberi kesempatan untuk membaca dengan suara keras bersama seluruh

Buku ini tidak diperjualbelikan.

kelompok. Dalam situasi membaca seluruh kelompok, siswa bergiliran membaca beberapa kalimat sekaligus dan lebih sering siswa membaca secara berpasangan. Mereka juga diperbolehkan memilih tempat untuk membaca, bahkan di aula yang terdapat meja, kursi, dan sofa kecil. Kegiatan ini diamati sangat sukses dan berorientasi pada tujuan, meskipun guru tidak dapat memantau setiap pasangan membaca seketat di kelas selama membaca. Para siswa juga dapat menegosiasikan giliran mereka untuk membaca lebih dari satu kalimat sekaligus seperti fenomena yang dilampirkan oleh Korkeamäki dan Dreher (2011) di bawah ini;

> Siswa 1: Mari membaca bersama.
>
> Siswa 2: Tidak, jangan dibaca berbarengan. Saya akan membaca keseluruhan halamannya sendiri, lalu Anda membacanya sendiri (siswa 1 setuju dan mereka membacanya).
>
> Siswa 1: Sekarang mari bergiliran, saya akan membaca baris ini dulu, lalu Anda yang satu dan saya yang ini.
>
> Siswa 2: Ya, ayo lakukan itu.

Persetujuan siswa tidak diterima begitu saja. Mereka bernegosiasi dan menemukan cara yang memuaskan kedua siswa. Pengamatan menunjukkan bahwa siswa tetap pada tugas dan tidak menyalahgunakan waktu dalam membaca berpasangan, menunjukkan bahwa membaca berpasangan adalah cara yang efektif untuk melatih kefasihan karena memberi setiap siswa lebih banyak waktu. Pada saat yang sama, membaca berpasangan juga memberikan peluang untuk interaksi dan negosiasi teman tanpa masukan dari guru. Setelah itu, guru biasanya juga mengajukan pertanyaan pemahaman terkait cerita setelah siswa menyelesaikan bacaannya secara berpasangan. Penggunaan kegiatan drama, teater boneka, dan improvisasi juga digunakan dalam satu bagian pelajaran.

Kurikulum Finlandia ini sudah banyak dibahas sebelumnya. Beberapa aspek dari kurikulum Finlandia dapat dicontoh dan disesuaikan dengan kondisi di Indonesia. Guru mendorong siswa untuk lebih interaktif dalam lingkungan sosialnya dan dapat me-

Buku ini tidak diperjualbelikan.

nuntaskan keterampilan menyimaknya. Hal tersebut terjadi karena pembelajaran di Finlandia berfokus agar siswa menjadi peserta aktif dalam pembelajaran mereka sendiri, baik secara individu maupun sosial.

C. PENGGUNAAN MODEL MENTAL PADA TEKS BACAAN UNTUK MENINGKATKAN PEMAHAMAN MEMBACA

Dalam aktivitas yang sudah dibahas di atas, tentunya siswa perlu untuk memahami teks atau bacaan yang diberikan. Ada dalam beberapa kasus yang diteliti oleh Oakhill, Cain, dan Elbro (2014), ketika dua anak diberi teks bacaan untuk mempraktikkan metode membaca nyaring. Kasus yang terjadi adalah satu anak yang membaca lebih lancar daripada anak yang lain, ternyata mempunyai pemahaman yang lemah terhadap apa yang dibacanya dibandingkan anak yang membaca teks lebih terbata-bata.

Telah diketahui selama bertahun-tahun bahwa apa yang diingat pembaca tentang sebuah teks bukanlah kata-katanya, tetapi maknanya (Oakhill dkk., 2014). Oakhill dkk. juga menyimpulkan bahwa hanya dalam waktu yang sangat singkat, orang lupa cara persis sesuatu diutarakan ("bentuk linguistik"), tetapi masih sangat pandai mengingat artinya. Namun, tentunya, jika pembaca tidak mampu membaca kata-kata di dalamnya, memahami teks tertulis tidak akan berkembang jauh. Pembaca juga perlu mengenali arti dari kata-kata tersebut untuk memahaminya, dan jika sebagian besar arti dari kata tersebut tidak diketahui, akan sulit untuk memahami teks secara keseluruhan (Oakhill dkk., 2014). Untuk membangun model mental dari isi teks, pengetahuan kosakata yang mendalam sangat penting. Ini karena beberapa arti dari kata lebih ditekankan daripada yang lain ketika kata-kata dirangkai menjadi sebuah kalimat. Contohnya, dalam bahasa Indonesia, kata "jatuh" biasanya bermakna (terlepas dan) turun atau meluncur ke bawah dengan cepat karena gravitasi bumi. Namun, kata "jatuh" dapat berubah maknanya jika frasa yang

Buku ini tidak diperjualbelikan.

digunakan adalah "jatuh cinta". Maka, maknanya menjadi menaruh perasaan (cinta) kepada seseorang/sesuatu.

Rangkaian aktivitas dari penggunaan model mental pada teks bacaan (*the Mental Model of the Text*) oleh Oakhill dkk. (2014) dapat menjadi latihan yang membantu anak untuk memahami bacaan secara menyeluruh. **Mengaktifkan arti kata** adalah salah satu aktivitas yang diusulkan oleh Oakhill dkk., yakni siswa dilatih untuk mencari tahu makna dari sebuah kalimat dengan mengaktifkan kata yang di targetkan. Contohnya: Apa arti kata merah di setiap kalimat ini? (a) Ibu marah melihat rapotku yang nilainya berwarna merah. Pada kalimat (a) Ibu marah melihat rapotku yang nilainya berwarna merah, merah di sini mempunyai arti nilai rapot yang jelek, karena nilai yang jelek biasa teridentifikasi dengan warna merah. (b) Wajahnya masam dan merah saat melihat kejadian itu. Lalu, pada kalimat (b), merah di kalimat ini menandakan bahwa karakter yang digambarkan pada kalimat sedang marah. (c) Ijat sangat sedih karena rumahnya habis dilalap si jago merah. Dan pada kalimat (c), kata merah di sini berbentuk frasa "jago merah" yang bermakna api kebakaran (Oakhill dkk., 2014, 14). Siswa diberi kesempatan untuk mengidentifikasi terlebih dahulu, lalu guru dapat menjelaskan secara detail seusai aktivitas.

Metode ini dapat diaplikasikan pada tingkat sekolah dasar (SD) ataupun tingkat menengah (SMP), yakni ketika siswa telah belajar memahami bahwa satu kata dapat memiliki makna ganda. Dalam hal ini, guru wajib mempunyai kemampuan dan pengetahuan tentang beragam kata yang mempunyai makna ganda dan rangkaian teks yang juga kaya akan budaya. Guru juga dapat melibatkan teks dalam bahasa asing, misalnya bahasa Inggris, untuk jenjang yang lebih tinggi (SMU). Teks dapat diolah dan dimodifikasi sesuai dengan tingkatan pendidikan yang sedang ditempuh. Makin tinggi tingkatan pendidikannya, teks yang diberikan makin kompleks dan bisa melibatkan budaya asing.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

D. QUESTION-ANSWER RELATIONSHIP (QAR) UNTUK MENINGKATKAN PEMAHAMAN MEMBACA

Question-Answer Relationship (QAR) oleh Green (2016) juga merupakan salah satu strategi yang sudah digunakan guru untuk membantu pembaca menemukan informasi untuk menjawab pertanyaan dalam proses pemahaman bacaan dan dalam meningkatkan nilai ujian. Metode ini dapat membantu meningkatkan pemahaman dalam proses membaca dengan mengidentifikasi pertanyaan-pertanyaan yang berhubungan dengan dua sumber utama bahan bacaan dan latar belakang pengetahuan pembaca. Pertanyaan QAR dibagi menjadi dua tipe pertanyaan, yaitu "Pertanyaan Di Dalam Buku" (*In the Book Question*) dan "Pertanyaan Di Dalam Kepala" (*In My Head Question*).

Pertanyaan Di Dalam Buku bersifat literal karena jawabannya ada di dalam teks. Berikut ini dua jenis pertanyaan Di Dalam Buku, yaitu

- Di Sana (*Right There*): Jawabannya dapat ditemukan di satu tempat di teks.
- Pikirkan dan Cari (*Think and Search*): Jawabannya dapat ditemukan di beberapa tempat di teks.

Sementara itu, pertanyaan Di Dalam Kepala bersifat inferensial karena jawabannya membutuhkan informasi yang tidak terkandung dalam teks. Berikut ini dua jenis pertanyaan Di Dalam Kepala:

- Penulis dan Anda (*Author and You*): Jawabannya tidak dapat ditemukan dalam teks. Pembaca harus menggunakan informasi di dalam teks dan menemukan jawabannya di kepala mereka.
- Saya Sendiri (*On My Own*): Jawabannya tidak dapat ditemukan dalam teks. Jawabannya dikembangkan dari latar belakang pengetahuan pembaca.

Implementasi metode QAR dilakukan secara bertahap agar siswa dapat memahami instruksi yang diberikan. Dalam usaha meningkatkan pemahaman membaca siswa dan nilai ujian siswa menggunakan strategi QAR, Green (2016) mengusulkan empat tahap yang terdiri atas 10 pelajaran dilaksanakan selama delapan minggu, dengan *pre-*

Buku ini tidak diperjualbelikan.

test dan *post-test* dilakukan untuk menentukan hasil percobaan persentase kelulusan tes siswa. Berikut ini adalah empat tahap dalam implementasi metode QAR.

1. Tahap 1: Perkenalan dan Pemodelan QAR

Pada penggunaan peta jangkar QAR, siswa diperkenalkan pada dua tipe QAR: Di Dalam Buku (coba untuk membaca ulang, jawabannya terdapat dalam teks), dan Di Dalam Kepala (coba untuk membaca ulang dan berusaha untuk berpikir karena jawaban terdapat dalam kepala Anda). Definisi tersebut diimplementasikan dengan membaca suatu bagian bersama dan berhenti secara teratur untuk mengajukan pertanyaan sesuai dengan kosakata QAR.

Rouselle (2011) memberikan contoh teks pada bukunya, *Baltic Rescue* (halaman 4), yang berisi; "Tanpa peringatan, es tempat anjing itu berdiri terlepas dari daratan. Anjing itu tersapu ke sungai di atas sekotak es berukuran setengah lapangan sepak bola. Anjing yang ketakutan itu mencari cara untuk kembali ke pinggiran, tetapi dia terjebak di atas es. Sungai itu terlalu dingin bagi anjing untuk berenang ke tempat yang aman."

Contoh pertanyaan Di Dalam Buku, yang meniru bagian dalam buku *Baltic Rescue* (halaman 4) oleh Rousselle (2011):

"Mengapa anjing tidak bisa berenang ke tempat yang aman?"

Jawabannya bisa dilihat pada teks bacaan yang bisa langsung dikutip.

Contoh pertanyaan Di Dalam Kepala:

"Menurutmu mengapa anjing itu semakin lemah?"

Jawabannya hanya dapat disimpulkan oleh siswa secara tidak langsung dari petikan tersebut.

Pada akhir fase ini, siswa diharapkan memahami dan memahami konsep "Di Dalam Buku" dan "Di Dalam Kepala".

Buku ini tidak diperjualbelikan.

2. Tahap 2: Model QAR dengan Subkategori

Untuk tahap kedua, keempat subkategori Di Dalam Buku dan Di Dalam Kepala diperkenalkan melalui membaca dan mengajukan pertanyaan berdasarkan pada kosakata QAR pada buku yang sama dengan tahap pertama. Dalam tahap ini, Rousselle (2011) kembali memberikan contoh teks dan pertanyaannya; "Pada awalnya, orang-orang di kapal mengira hewan itu adalah anjing laut. Mereka takjub ketika mendekat dan melihat bahwa "anjing laut" itu memiliki empat kaki, telinga terkulai, dan satu ekor. Mereka telah menemukan seekor anjing mengambang di atas es, 15 mil (24 km) dari darat!" (halaman 10).

Contoh tipe pertanyaan untuk "Di Sana": Jawabannya dapat ditemukan di satu tempat di teks.

> "Pada awalnya, apa yang dikira orang-orang di kapal tentang hewan itu?"

Contoh tipe pertanyaan untuk "Pikirkan dan Cari": Jawabannya dapat ditemukan di beberapa tempat dalam teks.

> "Apa beberapa hal yang para pelaut lakukan untuk menyelamatkan anjingnya?"

Contoh tipe pertanyaan untuk "Penulis dan Anda": Jawabannya tidak dapat ditemukan di teks. Pembaca harus menggunakan informasi di dalam teks dan menemukan jawabannya di kepala mereka.

> "Menurut Anda, bagaimana perasaan kru tentang anjing itu?"

Pada studi Rousselle (2011) tersebut, fokus tidak diberikan pada tipe pertanyaan "Saya Sendiri" karena kurangnya pertanyaan berdasarkan pada pendapat sendiri pada contoh di atas. Pada akhir fase ini, siswa diharapkan untuk memahami dan memahami konsep "Di Sana", "Pikirkan dan Cari", serta "Penulis dan Anda".

Buku ini tidak diperjualbelikan.

3. Tahap 3: QAR Independen dengan Bagian Teks yang Berbeda

Untuk tahap 3, grafik disediakan sebagai pedoman bagi siswa untuk secara mandiri membuat dan menjawab pertanyaan berbasis QAR. Pada akhir tahap ini, siswa diharapkan menguasai konsep QAR sepenuhnya dan menerapkannya secara pribadi pada teks yang benar-benar baru.

4. Tahap 4: QAR dengan contoh pertanyaan teks

Untuk tahap akhir dari intervensi, QAR digunakan untuk mengklasifikasikan pertanyaan pada tes membaca standar. Hal ini dilakukan dengan memberikan formulir tes akhir yang dirilis untuk dilakukan oleh siswa serta memberikan klasifikasi pertanyaan dan konsep QAR terkait yang digunakannya dengan memberi label pada pertanyaan dengan singkatan konsep (misalnya DS untuk "Di Sana", P&C untuk "Pikirkan dan Cari", P&A untuk "Penulis dan Anda") dan memungkinkan mereka menjawab pertanyaan dengan benar sesuai dengan konsep yang diajarkan sebelumnya.

Metode QAR ini sangat menarik untuk meningkatkan pemahaman membaca siswa. Namun, metode ini terbilang kompleks untuk dipahami siswa dasar. Oleh karena itu, guru wajib memahami konsep QAR secara menyeluruh agar tahap 1 dalam metode QAR dapat dijalani dengan baik. Dalam penjelasan metode QAR (Tahap 1), guru dapat menggunakan grafik atau peta pikiran (*mind-mapping*) untuk memudahkan siswa dalam memahami metode. Guru juga harus menyesuaikan tingkat kesulitan teks dan pertanyaan sesuai dengan kemampuan atau tingkat pendidikan siswa. Contohnya; untuk siswa SD, guru harus memilih teks sederhana dan didukung oleh gambar yang relevan agar membantu siswa dalam memahami. Jika pendekatan ini digunakan di sekolah menengah, guru dapat memilih teks yang biasa diterapkan pada kehidupan siswa sehari-hari. Hal tersebut akan menarik perhatian mereka dan memungkinkan mereka dengan mudah menautkan konten bacaan ke pengalaman mereka sendiri. Proses "Di Dalam Kepala" menstimulasi siswa untuk mengeksplor

Buku ini tidak diperjualbelikan.

konten bacaan lebih jauh dalam keadaan minat yang tinggi karena siswa memiliki pengalaman yang relevan dengan teks terkait. Teks yang bisa digunakan adalah teks yang relevan dengan pelajaran terkait yang sedang dipelajari. Melalui cara tersebut, siswa dapat menambah pemahaman tentang topik pembelajaran terkait.

E. REKOMENDASI

Untuk menyimpulkan, menjadi mahir dalam memahami bacaan merupakan tujuan penting dari pendidikan dasar. Pemahaman membaca, bagaimanapun, adalah proses yang kompleks dan membutuhkan beberapa keterampilan kognitif yang lebih tinggi (Nouwens dkk., 2021). Intervensi pengajaran yang telah dibahas di atas dapat dijadikan salah satu usaha dalam peningkatan kemampuan literasi anak di Indonesia demi memajukan Indonesia menjadi lebih baik karena anak yang sudah menguasai kemampuan literasi sejak dini akan menjadi seorang pembelajar sepanjang hidupnya, juga memberi dampak kemajuan literasi dalam menyongsong generasi emas 2045.

REFERENSI

Green, S. (2016). Two for one: Using QAR to increase reading comprehension and improve test scores. *The Reading Teacher*, *70*(1), 103–109. https://www.jstor.org/stable/44001410.

Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, *47*, 706–742. https://doi.org/10.1177/0042085912445643.

Jordan, G. E., Snow, C. E., & Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, *35*(4), 524–546. https://www.jstor.org/stable/748097.

Korkeamäki, R. L., & Dreher, M. J. (2011). Early literacy practices and the Finnish national core curriculum. *Journal of Curriculum Studies, 43*(1), 109–137. https://doi.org/10.1080/00220271003801959

Nouwens, S., Groen, M. A., Kleemans, T., & Verhoeven, L. (2021). How executive functions contribute to reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology, 91,* 169–192. https://doi.org/10.1111/bjep.12355.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge.
OECD. (2018). *PISA 2018 results in focus*. Programme For International Student Assessment. https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm.
Rousselle, J. (2011). *Baltic rescue*. Tucson, AZ: Learning A-Z.
Steiner, L. M. (2014). A family literacy intervention to support parents in children's early literacy learning. *Reading Psychology, 35*(8), 703–735.
Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Ablex.
UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2003). *UN decade of education for sustainable development 2004–2005*.
Yildirim, M. K. (2009). PİSA 2006 verilerine gore Turkiye de egitimin kalitesini belirleven temel faktorler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar 2012, 10*(2), 229–255.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

BAB IX

Program Pendidikan dan Intervensi Pengajaran dalam Usaha Meningkatkan Kemampuan Numerasi Antarjenjang di Indonesia

Sary Matualesy

Perserikatan Bangsa-Bangsa (PBB) telah menetapkan target-target untuk memajukan kesejahteraan dan kemakmuran bangsa-bangsa di dunia yang dituangkan dalam Agenda 2030 Pembangunan yang Berkelanjutan (United Nations, t.t.). Dalam Agenda 2030 Pembangunan Berkelanjutan tersebut, terdapat 17 Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (TPB) yang menjadi kerangka acuan pemerintah dari negara-negara anggota PBB dalam melakukan pembangunan di negara masing-masing.

Salah satu tujuan TPB yaitu tujuan ke-4, menyatakan untuk mewujudkan kualitas pendidikan yang setara dan inklusif serta mendukung kesempatan memperoleh pendidikan yang berkelanjutan bagi individu (United Nations, t.t.). Tujuan TPB yang ke-4 tersebut kemudian lebih dipertajam pada bagian 4.6, yaitu mewujudkan proporsi yang seimbang pada generasi muda dalam kemampuan literasi dan numerasi, baik laki-laki maupun perempuan. Di masa mendatang, pencapaian tujuan 4.6 tersebut dapat dilihat melalui indikator TPB 4.6.1, yang berupa persentase populasi laki-laki dan perempuan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

dalam kelompok umur tertentu yang dapat mencapai tingkat standar kecakapan dalam kemampuan (a) literasi dan (b) numerasi.

Kemampuan berhitung, atau disebut juga dengan kemampuan numerasi, adalah kemampuan individu untuk menggunakan prinsip matematika dalam kehidupan sehari-hari. Kemampuan numerasi mencakup kemampuan dalam menginterpretasikan data, grafik dan diagram, memproses informasi, menyelesaikan persoalan, memeriksa jawaban, memahami dan menjelaskan suatu solusi, serta membuat keputusan berdasarkan pada penalaran dan pemikiran yang logis (National Numeracy, 2018).

Kita menggunakan kemampuan numerasi hampir di setiap situasi dalam kehidupan kita. Sebagai gambaran, kita menggunakan kemampuan numerasi di pekerjaan (mengukur, menimbang, menggunakan lembar data, dan memahami data), kehidupan sehari-hari di dalam ataupun di luar rumah (memperkirakan berapa lama perjalanan yang akan kita tempuh, membayar tiket, dan menakar bahan resep), sebagai konsumen (memperkirakan berapa banyak kita berhemat dengan diskon 20%, menghitung uang kembalian, dan memperkirakan berapa memberi tip pada ojek *online*), pengelolaan keuangan (menyusun anggaran bulanan keluarga, memahami bunga kartu kredit, memahami implikasi finansial ketika meminjam uang ke bank, dan memperkirakan berapa uang asuransi yang harus dibayar untuk dana pensiun), sebagai orang tua (membantu anak menyelesaikan pekerjaan rumah dari sekolah, bermain *board-games* dengan anak), sebagai pasien ketika mengelola informasi kesehatan (mengelola pengaturan makanan dan nutrisi, membuat janji temu dengan dokter, mengukur dosis obat yang dikonsumsi), serta sebagai penduduk ketika memahami dunia sekitar kita (memahami informasi data statistik kependudukan dan grafik yang disiarkan berita, memahami informasi mengenai anggaran pemerintah).

Ketika kita melihat betapa besar dampak kemampuan numerasi dalam kehidupan keseharian kita, tidaklah mengherankan jika PBB menjadikan kemampuan numerasi sebagai salah satu dari target pembangunan yang berkesinambungan di setiap negara di dunia.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

PBB sebagai organisasi dunia sangat peduli terhadap pengembangan kesejahteraan dan kemakmuran manusia di dunia. Pertanyaannya sekarang adalah apakah Indonesia memiliki program pendidikan yang secara khusus membangun kemampuan numerasi yang langsung bersentuhan dengan aspek-aspek kehidupan sehari-hari penduduknya? Indonesia merupakan negara yang berada pada urutan ke-4 pada 2020 dengan jumlah penduduk terbanyak di dunia, yaitu 267 juta jiwa. Berdasarkan pada jumlah tersebut, dapat kita bayangkan betapa besarnya sumber daya manusia Indonesia. Kemampuan numerasi bukan hanya melibatkan pengetahuan terhadap angka atau pelajaran matematika yang perhitungannya rumit. Kemampuan numerasi adalah keterampilan praktis yang bisa dipelajari, dibuatkan standardisasi, dan diimplementasikan dalam kehidupan sehari-hari. Keterampilan numerasi pada individu bisa dibangun melalui program pendidikan yang tepat sasaran sesuai dengan kebutuhan rakyat Indonesia.

A. PENYUSUNAN PROGRAM PENDIDIKAN UNTUK MEMBANGUN KEMAMPUAN NUMERASI DENGAN PENDEKATAN ANALISIS PERILAKU TERAPAN (*APPLIED BEHAVIOUR ANALYSIS*/ABA)

Pengetahuan yang diperoleh melalui pendidikan formal seyogianya sejalan dengan implementasi pengetahuan tersebut di kehidupan sehari-hari. Program pendidikan yang diberikan melalui pendidikan formal idealnya memiliki aspek-aspek pengetahuan praktis yang sebagian besar dapat dipahami dan diterapkan melalui contoh dalam aktivitas keseharian individu.

Sebagaimana yang telah disebutkan sebelumnya, kemampuan numerasi adalah suatu bentuk keterampilan yang dapat dipelajari. Keterampilan (*skills*) adalah suatu perilaku yang dapat diamati dan dinilai. Pembelajaran suatu perilaku dapat dilakukan melalui pendekatan analisis perilaku terapan. Pendekatan analisis perilaku terapan memberikan referensi bahwa perilaku yang kompleks dapat dipecah menjadi unit perilaku yang lebih sederhana. Hal tersebut perlu dilakukan untuk memudahkan proses pengajaran dan pembelajaran.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

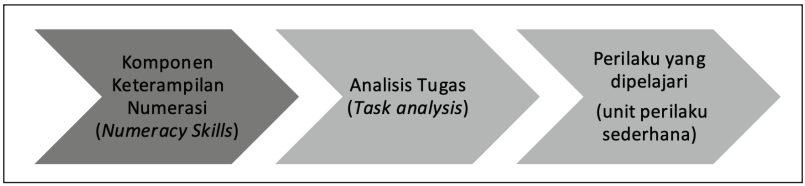
Pemecahan komponen perilaku itu disebut analisis tugas (*task analysis*) (Cooper dkk., 2014). Analisis tugas membantu pendidik untuk mempersiapkan peserta didik menguasai keterampilan numerasi yang ditargetkan secara bertahap. Unit-unit perilaku yang lebih sederhana akan menjadi sasaran pengajaran jangka pendek agar peserta didik lebih mudah menguasainya.

Pemecahan komponen keterampilan numerasi yang kompleks melalui analisis tugas akan sangat membantu dalam penyusunan kerangka program pendidikan dalam membangun keterampilan numerasi. Hasil dari analisis tugas akan memberikan gambaran berupa definisi operasional dari perilaku (keterampilan numerasi) yang harus dipelajari. Hal tersebut akan memberikan arahan yang lebih jelas kepada pendidik untuk menyusun dan menyiapkan materi pembelajaran serta menetapkan standar penguasaan keterampilan yang dimaksud.

Kerangka penyusunan program pendidikan dengan pendekatan analisis perilaku terapan tersebut juga memudahkan pendidik untuk menyusun program pembelajaran yang bersifat khusus (*individualised*) bagi peserta didik yang membutuhkan penanganan khusus. Para pendidik akan dapat memilihkan unit-unit perilaku sederhana (keterampilan numerasi) sebagai sasaran pengajaran jangka pendek sesuai dengan kemampuan kognitif dan kebutuhan individu.

Pendekatan analisis perilaku terapan dapat memberikan alternatif solusi bagi penyusunan program pendidikan yang dapat membantu tercapainya tujuan TPB ke-4. Kesetaraan kualitas pendidikan, inklusivitas, dan kesempatan dalam memperoleh pendidikan yang berkelanjutan menjadi hal mungkin untuk dapat dicapai oleh pemerintah Indonesia. Kerangka penyusunan program pendidikan untuk membangun kemampuan numerasi melalui pendekatan analisis perilaku terapan divisualisasi dalam Gambar 9.1.

Buku ini tidak diperjualbelikan.



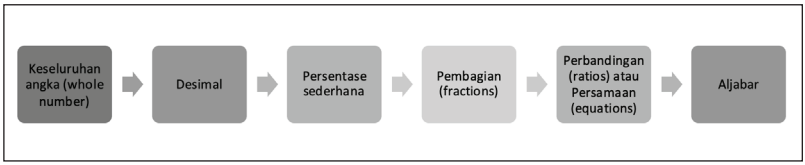
Sumber: Diadaptasi dari Cooper dkk. (2014, 437)

Gambar 9.1 Kerangka Penyusunan Program Pendidikan Membangun Kemampuan Numerasi

Ketika target perilaku sudah ditetapkan, langkah berikutnya diperlukan suatu standar kecakapan yang menjadi tolok ukur penguasaan keterampilan yang dipelajari. Penetapan standar kecakapan dilakukan melalui metode kriteria rujukan (*criterion referenced*). Pada kriteria rujukan, kriteria penguasaan keterampilan telah ditetapkan dari awal. Dengan demikian, individu dapat mengacu pada kriteria tersebut untuk dinilai apakah ia sudah menguasai keterampilan yang dimaksud atau belum (Furr & Bacharach, 2014, 7–8). Standar kecakapan kemampuan numerasi ini dikatakan sebagai salah satu indikator pencapaian TPB nomor 4.6.1.

Johnson dan Street (2013, 162–172) merupakan dua orang pendiri suatu institusi pendidikan yang bernama Morningside Academy yang berada di Amerika Serikat. Institusi pendidikan tersebut memusatkan perhatian pada penanganan individu-individu yang memiliki kemampuan kognitif normal tetapi mengalami kesulitan dalam menguasai keterampilan akademik. Johnson dan Street (2013, 162–172) mengemukakan bahwa individu yang mengalami kesulitan dengan kemampuan literasi dan numerasi telah mendapatkan manfaat melalui pembelajaran dengan pendekatan analisis perilaku terapan. Sasaran perilaku yang terukur telah memudahkan para guru menetapkan standar penguasaan keterampilan numerasi dan melakukan evaluasi terhadap kemajuan pembelajaran individu dari waktu ke waktu, bahkan dalam unit evaluasi harian.

Buku ini tidak diperjualbelikan.



Sumber: Diadaptasi dari Johnson & Street (2013, 139)
Gambar 9.2 Domain Konsep Dasar Matematika

Keterampilan numerasi secara konseptual terdiri atas enam domain yang merupakan konsep dasar matematika, sebagaimana diilustrasikan pada Gambar 9.2.

Tiap domain tersebut memiliki perangkat keterampilan yang harus dikuasai individu yang berupa: (1) Komputasi (penambahan, pengurangan, perkalian, pembagian, dan penyelesaian persamaan), serta (2) Pemecahan masalah dari soal cerita (Johnson & Street, 2013).

Keseluruhan keterampilan tersebut harus dikuasai secara berurutan sesuai dengan tahap perkembangan kognitif individu. Pengajaran keterampilan dengan memperhatikan tahap perkembangan kognitif individu menjadi penting karena terkait dengan bentuk dan penyajian materi yang diberikan. Sebagai contoh, pengenalan angka (*number sense*) yang berada pada domain pertama konsep dasar matematika sudah harus dimulai sejak kanak-kanak. Contoh, seorang anak berusia empat tahun mulai belajar bahwa setiap angka merepresentasikan kuantitas yang berbeda. Dia belajar mengenali bahwa tiga titik direpresentasikan oleh simbol "3", lima titik direpresentasikan oleh simbol "5". Kemudian, anak tersebut mulai memahami besaran (*magnitude*) angka, yaitu bahwa 9 lebih banyak daripada 4. Ketika anak tersebut berusia enam tahun, ia kemudian mengenal konsep ikatan bilangan (*number bond*), misalnya 5 merupakan penjumlahan dari 2 dan 3 atau 4 dan 1. Selanjutnya, anak belajar tentang garis bilangan yang memberikan ia pemahaman bahwa perbedaan antara 10 dan 12 sama dengan 24 dan 26.

Dalam proses pembelajaran keterampilan numerasi, sering kali ditemukan individu yang mengalami kesulitan. Keterampilan numerasi merupakan bagian dari kemampuan akademik. Kesulitan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

mempelajari kemampuan akademik merupakan kesulitan dari individu yang berkebutuhan khusus. Kesulitan akademik merupakan salah satu dari kesulitan dari individu yang terdiagnosis dengan kesulitan belajar spesifik. Menurut survei statistik yang dilakukan National Center for Education Statistic (2020) di Amerika Serikat, terdapat 14% peserta didik berusia 3–21 tahun dari total populasi yang menerima layanan pendidikan berkebutuhan khusus. Dari 14% jumlah peserta didik yang berkebutuhan khusus tersebut, terdapat 33% yang memiliki kesulitan belajar spesifik.

Badan Pusat Statistik di Indonesia belum merilis secara resmi berapa jumlah peserta didik berkebutuhan khusus di antara seluruh pelajar dan mahasiswa di Indonesia. Namun, jika angka persentase 14% tersebut kita terapkan pada jumlah populasi murid TK–SMA di Indonesia yang berjumlah sekitar 42 juta murid (Badan Pusat Statistik, 2020), akan terdapat 5,88 juta peserta didik dengan kebutuhan khusus. Lebih spesifik lagi, dari 5,88 juta peserta didik yang berkebutuhan khusus tersebut terdapat 1,94 juta orang yang memiliki kesulitan belajar spesifik. Peserta didik dengan kesulitan belajar spesifik artinya memiliki kesulitan dalam pembelajaran keterampilan numerasi dan literasi. Peserta didik dengan kesulitan belajar spesifik tersebut tersebar di sekolah-sekolah umum dan sering kali tidak terdeteksi. Secara kasatmata, peserta didik dengan kesulitan belajar spesifik memiliki penampilan fisik yang sama dengan anak normal. Hal tersebut membuat mereka sering kali terlabel sebagai individu yang bodoh atau malas belajar dan sering kali berakhir dengan kondisi putus sekolah.

Angka perhitungan simulasi 1,94 juta peserta didik yang memiliki kesulitan belajar spesifik bukanlah angka yang kecil. Sebagian peserta didik tersebut memiliki kesulitan dalam pembelajaran keterampilan numerasi. Jumlahnya yang cukup besar menimbulkan kebutuhan akan suatu strategi penanganan. Strategi yang dipilih hendaknya memiliki implementasi praktis yang baik sehingga dalam penerapannya akan berdaya guna dalam pemerataan keterampilan numerasi dan kualitas sumber daya manusia Indonesia. Salah satu strategi intervensi dalam dunia pendidikan yang memiliki kerangka kerja sistematis yang da-

Buku ini tidak diperjualbelikan.

pat diterapkan dalam pembelajaran keterampilan numerasi adalah *response to intervention* (RTI).

1. Response to Intervention (RTI) sebagai Kerangka Kerja dalam Intervensi Pengajaran untuk Membangun Kemampuan Numerasi

Response to intervention (RTI) adalah suatu metode sistematis yang berbasis data untuk mengidentifikasi, mendefinisikan, dan membantu menyelesaikan permasalahan akademik dan/atau perilaku peserta didik. Pada perkembangannya, terdapat tambahan dua elemen kunci dalam definisi RTI, yaitu (1) Adanya kelengkapan instruksi belajar yang berkualitas tinggi dan/atau intervensi yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik, serta (2) Menggunakan penilaian yang berkesinambungan dan tingkat kinerja murid dalam membuat keputusan keberlangsungan pendidikan murid (Johnson & Street, 2013). Johnson dan Street (2013) juga menggambarkan bahwa RTI adalah suatu proses yang melibatkan pemberian instruksi pembelajaran atau intervensi yang berbasis bukti ilmiah, monitor kemajuan murid, dan pembuatan keputusan berdasarkan pada data kemajuan murid. Definisi-definisi RTI tersebut menggambarkan bahwa RTI sebagai suatu kerangka kerja yang sistematis memiliki komponen data, instruksi pembelajaran yang berbasis bukti ilmiah, dan cara *monitoring* kemajuan murid yang berkesinambungan dari waktu ke waktu.

Dalam implementasinya, RTI sebagai suatu kerangka kerja harus memiliki komponen-komponen sebagai berikut ini (Johnson & Street, 2013):

1. Identifikasi dini;
2. Intervensi dini;
3. Intervensi dan instruksi pembelajaran yang berbasis bukti serta berkualitas;
4. Intervensi intensif yang diterapkan secara bertahap;

Buku ini tidak diperjualbelikan.

5. *Monitoring* kemajuan murid yang berkesinambungan dari waktu ke waktu;
6. Pengambilan keputusan berbasis data.

Komponen-komponen tersebut harus diterapkan secara menyeluruh dalam kerangka kerja RTI. Kehilangan salah satu komponen dalam penerapan kerangka kerja RTI akan memberikan hasil yang tidak optimal atau bahkan keliru. Sebagai contoh, penerapan RTI tanpa pembuatan instruksi pembelajaran yang berbasis bukti serta berkualitas tidak akan dapat memberikan suatu keputusan yang sahih terhadap kondisi murid.

Seorang murid dikatakan gagal atau tidak mampu belajar hanya karena ia tidak mampu mengerjakan soal-soal latihan matematika yang diberikan. Padahal, guru sudah berulang kali mengajarkan konsep matematika terkait soal latihan yang diberikan kepada murid tersebut. Pada akhirnya kemudian sekolah mengambil keputusan bahwa murid tersebut tidak bisa lagi mengikuti pembelajaran di sekolah tersebut. Jika kasus ini dikaji dari kerangka kerja RTI, ada komponen yang memerlukan penjelasan lebih detail untuk mendapatkan gambaran permasalahan dengan lebih jelas, yaitu komponen instruksi pembelajaran.

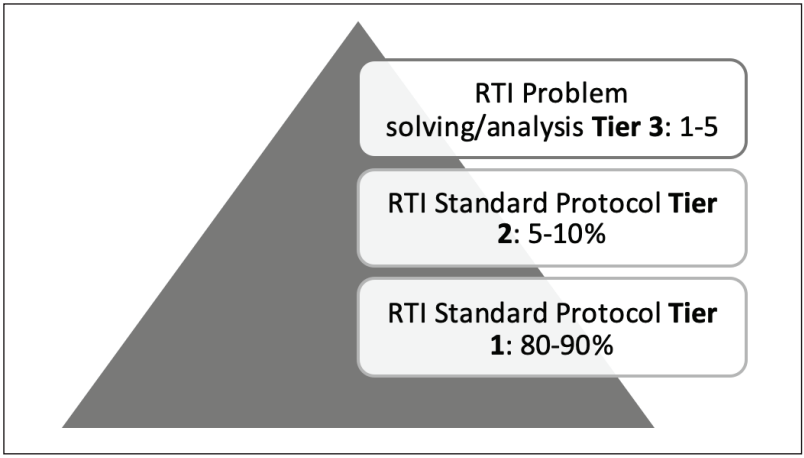
Pada kasus di atas, perlu dikaji lebih lanjut apakah instruksi pembelajaran yang diberikan (misalnya, cara guru menerangkan materi pembelajaran) sudah mengacu pada instruksi pengajaran keterampilan numerasi yang berbasis bukti. Guru yang bersangkutan perlu mencari tahu referensi ilmiah instruksi pembelajaran yang paling tepat untuk murid tersebut. Dengan mengacu pada referensi ilmiah yang berbasis bukti, instruksi pengajaran yang diberikan sudah terbukti secara ilmiah dapat diterapkan pada kondisi murid. Penerapan instruksi pembelajaran tanpa referensi berbasis bukti akan membuat proses pembelajaran seperti uji coba yang berkepanjangan. Kita tidak akan pernah tahu apakah instruksi yang diberikan akan berhasil membuat murid paham atau tidak. Basis bukti ilmiah akan memberikan panduan pada para praktisi ketika mereka akan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

menerapkan suatu metode. Dalam proses penelitian ilmiah, metode tersebut telah diuji dan diberi gambaran validitas atas keberhasilan atau kegagalannya.

Tujuan utama dari kerangka kerja RTI adalah memastikan sekolah menggunakan skrining keterampilan-khusus. Skrining ini bertujuan menempatkan peserta didik dalam program pembelajaran, mengukur efek kurikulum, atau instruksi pembelajaran terhadap kemampuan akademik dan perilaku belajar, menggunakan ukuran yang jelas untuk mendeteksi kemajuan pembelajaran peserta didik, memilih intervensi yang berbasis bukti ilmiah pada peserta didik, memonitor kemajuan peserta didik berdasarkan pada target pembelajaran yang jelas, serta melakukan perubahan instruksi pengajaran jika diperlukan untuk menciptakan pengalaman belajar yang positif pada peserta didik.

Logika penerapan RTI yang divisualisasi oleh Office of Special Education Programs (OSEP) Center on Positive Behavioral Intervention Supports tertuang dalam Gambar 9.3 berdasarkan pada Johnson dan Street (2013, 5).



Sumber: Johnson & Street (2013)

Gambar 9.3 Visualisasi Logika RTI

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Tabel 9.1 Deskripsi Protokol Standar untuk Pengelompokan Murid Tiap Tingkatan Intervensi RTI

Tingkatan (*Tier*)	Persentase jumlah murid dalam tiap tingkatan	Sistem Perilaku Akademik
1	80 – 90%	RTI standar protokol: Semua murid • Menggunakan program (kurikulum) berbasis bukti • Bersifat preventif, proaktif
2	5–10%	RTI standar protokol: • Murid dengan pola kesalahan yang sama • Diberikan pada suatu kelompok murid • Efisiensi tinggi • Respon cepat
3	1–5%	RTI analisis/penyelesaian masalah: • Asesment berbasis waktu yang intensif • Fokus pada identifikasi defisit keterampilan khusus dalam keterampilan numerasi (contoh: perkalian, geometri) • Intervensi individual dengan intensitas tinggi

Sumber: Johnson & Street (2013)

Implementasi RTI dapat dibagi dalam tiga tingkatan (*tier*) untuk diterapkan pada perilaku akademik dan perilaku sosial. Tiap tingkatan memiliki standar protokol yang disesuaikan dengan kondisi murid. Penjelasan mengenai gambaran peserta didik pada tiap tingkatan akan dijelaskan dalam Tabel 9.1.

Pada penerapan RTI di sekolah, peserta didik dikelompokkan ke dalam tiga tingkatan sesuai dengan hasil skrining awal kemampuan numerasi. Standar protokol pengelompokan peserta didik dalam tiap tingkatan dapat dilihat dalam Tabel 9.1.

Dengan pendekatan yang komprehensif, kerangka kerja RTI diharapkan dapat menjadi jawaban atas permasalahan kebutuhan intervensi pengajaran numerasi dalam sistem pendidikan di Indonesia. Kerangka kerja RTI yang sistematis merupakan adaptasi dari model intervensi yang juga sering digunakan dalam bidang kesehatan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

masyarakat dan pencegahan penyakit yang telah teruji keberhasilannya (Johnson & Street, 2013).

Pengelompokan peserta didik berdasarkan pada tingkat kesulitan yang dialami akan mempermudah guru dalam membuat instruksi pembelajaran khusus yang lebih spesifik. Instruksi tersebut diharapkan dapat membantu peserta didik dengan tingkat kesulitan tinggi. Pengelompokan tersebut juga membuat peserta didik yang berada dalam tiap tingkatan memperoleh kesempatan melakukan pencapaian belajar sesuai dengan kemampuannya. Peserta didik yang memiliki tingkat kesulitan tinggi akan memperoleh kesempatan memahami konsep-konsep numerasi dengan cara yang ia butuhkan tanpa harus mengganggu proses pembelajaran teman-temannya yang lain. Kondisi ini sangat kondusif dalam membangun keterampilan numerasi bagi peserta didik yang kelak tumbuh menjadi individu-individu dewasa yang memiliki standar keterampilan numerasi sesuai dengan tujuan TPB pada 2030.

2. Penerapan Precision Teaching (PT) dalam Response to Intervention (RTI)

Sebagaimana yang telah dipaparkan di atas, salah satu komponen RTI adalah pemantauan kemajuan peserta didik yang berkesinambungan dari waktu ke waktu. Proses pemantauan membutuhkan perangkat yang tepat. Salah satu perangkat pemantauan kemajuan pembelajaran keterampilan akademik yang digunakan dalam penerapan RTI adalah *precision teaching* (PT).

Precision teaching adalah suatu sistem pengukuran untuk menelusuri pembelajaran dan kinerja peserta didik. Teknik ini ditemukan oleh Ogden Lindsley—seorang psikolog dan professor administrasi pendidikan di University of Kansas. Teknik pengukuran *precision teaching* tersebut sangat bermanfaat dalam memantau kemajuan murid atas penguasaan keterampilan akademik yang ditargetkan. Dalam penerapan *precision teaching,* terdapat lima langkah yang harus ditempuh agar guru dapat mengambil keputusan yang tepat atas intervensi yang diberikan (Johnson & Street, 2013).

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Langkah pertama, guru mendefinisikan target pembelajaran atau target perilaku yang akan diajarkan, atau disebut dalam *precision teaching* sebagai *pinpoint.* Langkah kedua, guru menyusun materi dan prosedur (instruksi pembelajaran) untuk diterapkan dalam proses pembelajaran dan mempraktikkan *pinpoint.* Langkah ketiga, guru dan murid bersama-sama mengukur waktu yang dibutuhkan dalam mempraktikkan *pinpoint* (mengukur performansi) dan menghitung frekuensinya. Biasanya waktu pengukuran berkisar 1–5 menit. Langkah keempat, guru dan murid menggambar grafik performansi murid (murid belajar menggambar grafik performansinya sendiri) menggunakan grafik terstandar yang bernama Standard Celeration Chart (SCC). Langkah kelima, guru dan murid bersama-sama melakukan tinjauan atas tren performansi murid dan membuat keputusan untuk memperbaiki performansi tersebut. Moto dari *precision teaching* adalah "*pinpoint, time, record and chart, decide, and—as needed—try, try again*" (Lindsley, 1990, seperti dikutip Johnson & Street, 2013, 20).

Dalam *precision teaching*, prinsip yang diusung adalah kemahiran (*fluency*). Dalam studinya, Gist dan Bulla (2020) menemukan bahwa penggunaan teknik *precision teaching* menitikberatkan pada pengembangan kemahiran. Hal ini dilihat dari frekuensi dilakukannya suatu keterampilan akademik. Cara ini terbukti sangat efektif dalam meningkatkan keterampilan akademik anak usia sekolah, yang di dalamnya tercakup keterampilan numerasi.

Kemahiran diperoleh melalui keakuratan dan kecepatan, namun kecepatan disini bukanlah kompetisi kecepatan antar-peserta didik. Kecepatan yang diukur adalah kecepatan kinerja peserta didik dikaitkan dengan referensi standar dari target yang ingin dicapai. Penerapan prinsip kemahiran dalam membangun keterampilan numerasi yang diterapkan di Morningside Academy sejak 1980 di Amerika Serikat menunjukkan bukti bahwa kemahiran numerasi dapat dibangun melalui teknik *precision teaching* (Johnson & Layng, 1992).

Penerapan *precision teaching* membutuhkan standar referensi dari unit-unit perilaku yang akan diukur secara normatif. Hal ini berarti ukuran standar pencapaian sasaran perilaku harus didasarkan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

pada penelitian ilmiah berbasis bukti. Standar pengukuran perilaku keterampilan numerasi masih tergolong baru di Indonesia. Penerapan kerangka kerja RTI dan perangkat evaluasi kinerja *precision teaching* membutuhkan dukungan dari pemerintah agar sistem pendidikan di Indonesia memiliki ukuran-ukuran kinerja terstandar berdasarkan pada hasil penelitian ilmiah untuk populasi masyarakat Indonesia.

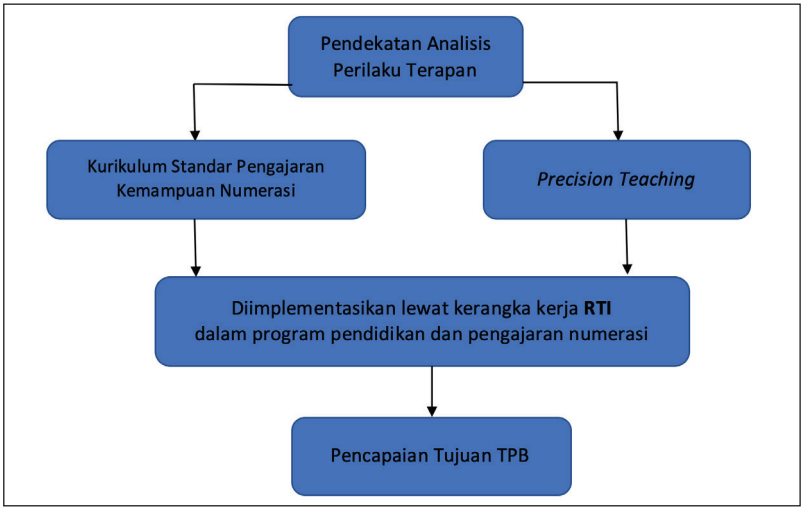
B. REKOMENDASI

Untuk mencapai tujuan TPB, khususnya dalam usaha meningkatkan kemampuan numerasi antarjenjang pendidikan di Indonesia, pengajaran yang menitikberatkan pada penguasaan keterampilan numerasi merupakan suatu rekomendasi praktis. Program pengajaran penguasaan keterampilan yang dimaksud diterapkan dengan menggunakan pendekatan analisis perilaku terapan. Pendekatan analisis perilaku terapan memberikan panduan bagi pembuatan program pengajaran sekaligus evaluasi pencapaian implementasi program tersebut. Pendekatan analisis perilaku terapan memberikan panduan dalam penetapan target pembelajaran dalam bentuk indikator perilaku yang jelas dan terukur. Pengukuran penguasaan keterampilan melalui kriteria referensi (*criterion referenced*) memberikan umpan balik yang objektif sebagai indikator pencapaian tujuan TPB yang terkait.

RTI merupakan kerangka kerja dalam penerapan pendekatan analisis perilaku terapan untuk pengajaran keterampilan numerasi antarjenjang pendidikan. RTI dapat dikatakan sebagai suatu model dalam mengatasi masalah penguasaan keterampilan numerasi yang terjadi dalam penerapan program pembelajaran numerasi. Masalah penguasaan keterampilan sudah pasti akan muncul dalam penerapan suatu program pembelajaran di sekolah. Yang terpenting adalah pemilihan model yang tepat sebagai tindakan preventif agar permasalahan yang muncul mendapatkan solusi. Sebagai suatu model intervensi yang menawarkan solusi, RTI menginginkan ada suatu standar dalam protokol penerapan program pengajaran keterampilan numerasi. Standar protokol tersebut mencerminkan prosedur penerapan program sesuai dengan kondisi murid.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Standar protokol tingkat kesatu memberikan kejelasan prosedur program pengajaran numerasi bagi seluruh peserta didik tanpa kecuali (memberikan kurikulum pengajaran standar untuk kondisi peserta didik secara umum). Standar protokol tingkat kedua memberikan kejelasan prosedur program pengajaran numerasi bagi peserta didik yang memiliki pola kesulitan yang sama (memodifikasi kurikulum pengajaran standar bagi sekelompok peserta didik yang memiliki kesulitan yang sama). Sementara itu, standar protokol tingkat ketiga memberikan kejelasan prosedur identifikasi defisit keterampilan numerasi yang dialami peserta didik serta penyusunan kurikulum intervensi khusus yang bersifat individual.



Sumber: Adaptasi dari konsep RTI dan Precision Teaching in Mathematics dalam Johnson & Street (2013)

Gambar 9.4 Keterhubungan Antarkomponen: Pendekatan Analisis Perilaku Terapan, Kurikulum Standar Pengajaran Keterampilan Numerasi, Strategi *Precision Teaching*, Kerangka Kerja RTI, dan Pencapaian Tujuan TPB

Sebagai kerangka kerja, RTI membutuhkan perangkat dalam implementasinya. *Precision teaching* merupakan perangkat atau strategi khusus yang berbasis analisis perilaku terapan untuk memonitor kemajuan peserta didik secara berkesinambungan dalam kerangka kerja

Buku ini tidak diperjualbelikan.

RTI. Penerapan *precision teaching* dapat memantau proses intervensi pengajaran numerasi yang dilakukan pada tingkat kedua dan ketiga untuk meningkatkan dan memperbaiki kinerja murid-murid yang membutuhkan kurikulum khusus.

Sebagai gambaran kesimpulan keseluruhan, keterhubungan antar-pendekatan analisis perilaku terapan, kerangka kerja RTI dan *precision teaching* dalam program pendidikan dan pengajaran kemampuan numerasi dapat dilihat pada Gambar 9.4. Gambar 9.4 menggambarkan bahwa pendekatan analisis perilaku terapan mendasari komponen penyusunan kurikulum standar pengajaran keterampilan numerasi dan strategi *precision teaching*. Kedua komponen tersebut diimplementasikan lewat kerangka kerja RTI dalam program pendidikan dan pengajaran numerasi. Melalui kerangka kerja RTI, diharapkan tujuan TPB dapat dicapai pada 2030.

Akhir kata, melalui rekomendasi program pendidikan dan intervensi pengajaran yang telah dijabarkan di atas, penulis berharap penduduk Indonesia yang jumlahnya sangat besar kelak akan memiliki keterampilan numerasi yang andal yang dapat menjadi modal dasar bagi terciptanya sumber daya manusia yang unggul dan kompetitif.

REFERENSI

Badan Pusat Statistik. (2020). *Jumlah murid sekolah di Indonesia.* https://www.bps.go.id/indikator/.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2014). *Applied behavior analysis (2nd edition).* Pearson.

Furr, R. M., & Bacharach, V. R. (2014). *Psychometrics: An introduction* (2nd ed.). SAGE Publications, Inc.

Gist, C., & Bulla, A. J. (2020). A systematic review of frequency building and precision teaching with school-aged children. *Journal of Behavioral Education*, 1–28. https://doi.org/10.1007/s10864-020-09404-3

Johnson, K., & Street, E. M. (2013). Response to intervention and precision teaching: Creating synergy in the *classroom (1st ed.).* The Guilford Press.

Johnson, K. R., & Layng, T. J. (1992). Breaking the structuralist barrier: Literacy and numeracy with fluency. *American Psychologist, 47*(11), 1475–1490. https://doi.org/10.1037/0003-066x.47.11.1475

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Jordan, N. C., Glutting, J., & Ramineni, C. (2010). The importance of number sense to mathematics achievement in first and third grades. *Learning and Individual Differences*, *20*(2), 82–88. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.07.004

Lindsley, O. R. (1990). Precision teaching: By teachers for children. *TEACHING Exceptional Children*, *22*(3), 10–15. https://doi.org/10.1177/004005999002200302

National Center for Edu*cation* Statistics (2020). *The condition of education - Preprimary, elementary, and secondary education - Elementary and secondary enrollment - students with disabilities.* https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp.

National Numeracy. (2018). *What is numeracy.* https://www.nationalnumeracy.org.uk/about/what-numeracy.

United Nations. (t.t.). *Department of Economic and Social Affairs: Sustainable Development Goals*. https://sdgs.un.org/goals/goal4

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

TEMA 3:
PENDIDIKAN VOKASI/KEJURUAN

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

BAB X

Evaluasi Digitalisasi Pendidikan dan Kesiapannya dalam Mendorong Akselerasi Kompetensi Berbasis TIK

Randi Proska Sandra

Teknologi adalah salah satu aspek penting yang tidak dapat dilepaskan dari proses modernisasi pendidikan. Mempromosikan pembelajaran dan pendidikan berkelanjutan yang berkualitas dengan menghadirkan peran teknologi informasi dan komunikasi (TIK) juga salah satu fokus utama dalam The Education 2030 Framework for Action (FFA) yang dideklarasikan di Incheon pada 2015 oleh UNESCO dan beberapa badan tinggi PBB lainnya. Peran ini, lebih jauh, bertujuan memperkuat sistem pendidikan, penyebaran pengetahuan, akses informasi, pembelajaran yang berkualitas dan efektif, peningkatan kompetensi dan peluang akses terhadap pekerjaan di masa depan, serta penyediaan layanan pendidikan yang lebih tepat sasaran.

Secara nasional, urgensi teknologi untuk dunia pendidikan adalah amanat Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional Tahun 2003 yang mengharuskan pembaharuan kurikulum pendidikan disusun sesuai dengan jenjang pendidikan dalam kerangka Negara Kesatuan Republik Indonesia dengan memperhatikan 10 indikator, yang di antaranya adalah perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

seni. Teknologi digital juga menjadi salah satu poin utama dalam rencana pembangunan jangka menengah pemerintah Indonesia dengan mengedepankan peningkatan pemanfaatan TIK dalam pembelajaran melalui sinergi pendidikan jarak jauh dan pembelajaran daring untuk meningkatkan mutu pendidikan nasional (Narasi Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional 2020–2024, 2020).

Secara umum, pendekatan berbasis teknologi juga menyentuh hampir semua aspek Tujuan Pembangunan Berkelanjutan/TPB tujuan 4, yaitu pendidikan yang berkualitas. Namun, secara khusus, urgensi teknologi lebih ditonjolkan pada Indikator 4.4, yang mendorong pembangunan manusia, khususnya generasi muda usia remaja dan dewasa, untuk memiliki kompetensi berbasis TIK yang relevan sehingga mampu bersaing di skala lokal dan global dalam menanggapi perkembangan zaman. Dalam versi Indonesia, semua aspek ini terangkum dalam metadata indikator pilar pembangunan sosial bersama empat tujuan SDGs bidang sosial lainnya untuk remaja dan dewasa. Pengelompokan kategori ini mengindikasikan bahwa kompetensi TIK dibutuhkan dari semua lapisan masyarakat Indonesia yang berumur 15–59 tahun (Bappenas, 2020). Dalam dunia pendidikan, kelompok umur ini akan didominasi oleh generasi Z dan Y (milenial) atau generasi muda usia sekolah menengah atas (SMA) dan pendidikan tinggi. Namun, tantangan yang paling dominan adalah bagaimana mendorong integrasi teknologi di dunia pendidikan berjalan beriringan dengan peningkatan kompetensi berbasis TIK.

A. EVALUASI KOMPETENSI DIGITAL GURU DALAM MENDORONG KETERAMPILAN BERBASIS TIK

Permintaan akan pendidikan diprediksi makin meningkat seiring pertambahan jumlah populasi. Kondisi ini tidak dapat dipenuhi dengan hanya memperbanyak jumlah sekolah dan guru, tetapi juga diperlukan solusi yang lebih inovatif untuk mendukung proses pembelajaran aktif dan berkelanjutan. Didukung dengan pertumbuhan penetrasi pengguna internet, penggunaan teknologi digital adalah salah satu sarana yang efektif untuk meningkatkan partisipasi aktif

Buku ini tidak diperjualbelikan.

masyarakat dalam dunia pendidikan. Selain mendorong pembaruan dalam berbagai aspek, teknologi memudahkan guru dalam proses pembelajaran yang berkualitas. Namun, hal ini memerlukan rencana strategis yang lebih terarah untuk mendukung penggunaan teknologi digital yang efektif. Tujuannya agar teknologi tidak hanya dipandang sebatas infrastruktur pendukung administrasi, tetapi secara masif dapat mengintegrasikan proses pembelajaran yang lebih modern di kelas. Secara lebih spesifik, integrasi tersebut juga harus mendorong guru dan peserta didik untuk makin mengembangkan kompetensinya secara digital.

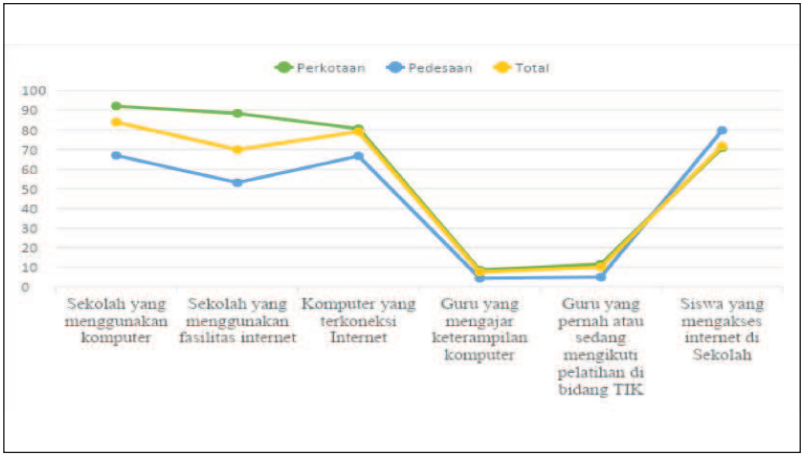
Di Indonesia, penggunaan teknologi untuk mendukung proses pembelajaran telah dimulai beberapa tahun setelah Indonesia menyatakan diri sebagai negara merdeka. Hal ini berawal dari program pelatihan guru korespondensi yang dilaksanakan secara jarak jauh pada 1950 di Bandung hingga pendirian perusahaan pendidikan jarak jauh di Jawa Barat pada 1951, yang menyediakan layanan radio pendidikan untuk guru-guru (Suparman dkk., 2004). Perkembangan ini terus berlanjut hingga pendirian Universitas Terbuka pada 1984, yang berfokus pada penyediaan program pendidikan jarak jauh. Pemerintah Indonesia juga mendirikan Jaringan Pendidikan Nasional (Jardiknas) pada 2007 sebagai infrastruktur jaringan pendidikan terintegrasi skala nasional yang menghubungkan semua institusi/lembaga pendidikan dari pusat hingga tingkat daerah, perguruan tinggi, dan sekolah-sekolah di seluruh Indonesia.

Pada tahun yang sama, Indonesia melalui Jardiknas juga berhasil menyelenggarakan program Hylite (Hybrid Learning for Indonesian Teachers) sebagai sebuah pelatihan guru berbasis TIK dengan melibatkan 23 universitas dari seluruh Indonesia. Program yang dilaksanakan dengan pendekatan *hybrid* atau *blended learning* tersebut melibatkan 30–79% proporsi penyampaian konten secara daring (Pannen dkk., 2007). Hal ini mengindikasikan keseriusan pemerintah untuk mendukung literasi teknologi bagi guru. Program ini juga berhasil mendirikan banyak *ICT centers* sebagai pusat pelatihan guru diberbagai sekolah menengah kejuruan (SMK) di 12 provinsi. Selanjutnya, pada

Buku ini tidak diperjualbelikan.

2014, *massive open online courses* (MOOCs) platform pertama didirikan di Indonesia didukung dengan Peraturan Menteri Pendidikan (Permendikbud) No. 109 tentang Penyelenggaraan Pendidikan Jarak Jauh pada Pendidikan Tinggi yang diterbitkan satu tahun sebelumnya.

Meski rencana strategis pemerintah telah dimulai bertahun-tahun dengan memodernisasi pendidikan, implementasi TIK dalam dunia pendidikan belum optimal untuk meningkatkan daya serap peserta didik Indonesia akan akses terhadap konten edukasi atau peningkatan keterampilan berbasis TIK. Berdasarkan pada data Badan Pusat Statistik tahun 2018 tentang Penggunaan dan Pemanfaatan Teknologi Informasi dan Komunikasi (P2TIK), sektor pendidikan menunjukkan bahwa lebih dari 20% sekolah di Indonesia belum memiliki akses terhadap internet dan hanya 7,64% guru yang mengajarkan keterampilan komputer (BPS, 2018). Hal ini mengindikasikan bahwa pekerjaan rumah pemerintah untuk mempercepat pembangunan bidang pendidikan melalui peran teknologi memerlukan perhatian serius.



Sumber: BPS (2018)

Gambar 10.1 Persentase Penggunaan dan Pemanfaatan TIK di Sekolah Berdasarkan Klasifikasi Wilayah

Gambar 10.1 menunjukkan tingginya kesenjangan penggunaan dan pemanfaatan TIK antara sekolah di perkotaan dan pedesaan yang

Buku ini tidak diperjualbelikan.

mengindikasikan sekolah perkotaan memiliki fasilitas internet yang lebih memadai dibandingkan sekolah negeri. Data di atas juga menunjukkan bahwa pengadaan internet dan komputer di sekolah tidak menjamin peningkatan kompetensi guru bidang TIK dan pengajaran keterampilan komputer. Terlihat jelas juga bahwa hampir 90% guru di Indonesia tidak memiliki kemampuan yang cukup di bidang TIK lantaran masih minimnya guru yang mengikuti pelatihan bidang TIK. Meskipun ada peluang meningkatkan keterampilan dengan cara lain, pelatihan terpusat dan terfokus adalah sebuah sarana penguasaan keterampilan TIK secara lebih komprehensif untuk tujuan pendidikan.

Data lain dari sumber yang sama juga menunjukkan bahwa hanya 14,43% guru SMA negeri yang telah mengikuti pelatihan pendidikan bidang TIK (BPS, 2018). Hal ini jauh tertinggal dibandingkan negara lainnya. Malaysia, contohnya, lebih dari 61% guru SMA negeri telah mengikuti pelatihan di bidang TIK (Ebrahimi & Jiar, 2018). Hal ini menunjukkan ketertinggalan yang signifikan dari guru-guru SMA negeri di Indonesia terhadap literasi TIK. Kondisi ini bertolak belakang dengan program pemerintah yang menjadikan guru sebagai fokus utama integrasi teknologi di kelas. Program pemerintah yang lebih baru, seperti program pelatihan pembelajaran berbasis TIK (Pembatik), juga belum memenuhi pemerataan kompetensi guru bidang TIK. Dari total 2.654.945 guru layak mengajar per 2019/2020 (BPS, 2020), hanya 1.020 dari 70.312 guru yang mengikuti pelatihan peningkatan pembelajaran berbasis TIK telah mencapai level 4 atau tahap berbagi (Kemendikbud, 2020).

Melihat kondisi ini, guru dinilai belum memiliki kemampuan optimal untuk membantu meningkatkan kemampuan digital dan literasi informasi para peserta didik. Hal ini dilatarbelakangi oleh lemahnya minat guru untuk meningkatkan keterampilan komputer dan belum meratanya pelatihan berbasis komputer yang diberikan oleh Pemerintah. Selain itu, meski pelatihan yang diberikan oleh pemerintah telah menjadi acuan dalam beberapa dekade terakhir melalui berbagai program-program yang inovatif serta menggunakan media digital, konten pelatihan tampaknya masih tidak relevan dan belum menyesuaikan dengan perkembangan zaman.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Selain itu, tantangan penggunaan teknologi untuk pembelajaran daring masih sangat tinggi, di antaranya adalah lemahnya manajemen dalam implementasi, kesiapan infrastruktur, serta minimnya penggunaan fasilitas-fasilitas yang tersedia di *Learning Management System* (LMS) untuk proses pembelajaran (Putra, 2018). Hal ini membuat Indonesia cenderung kurang responsif terhadap peningkatan literasi siswa di sekolah, padahal sekolah adalah pijakan awal untuk meningkatkan keterampilan berbasis TIK siswa.

Fakta di lapangan juga cukup mencengangkan dengan adanya deretan panjang problematika digitalisasi pendidikan di Indonesia, seperti disparitas literasi digital perkotaan dan pedesaan, kesenjangan kompetensi TIK sekolah swasta dan negeri, serta kesenjangan akses internet siswa dan guru. Permasalahan ini makin terlihat ketika pandemi Covid-19 yang mengharuskan sebagian besar daerah melakukan proses pembelajaran jarak jauh (PJJ). Segudang problematika terkait digitalisasi pendidikan muncul dan menunjukkan bahwa pembelajaran *online* yang dilakukan tidak memiliki sistem yang jelas. Pengamat pendidikan menilai Indonesia tidak siap menghadapi abad ke-21 (CNN, 2020). Hal ini dilatarbelakangi oleh fakta bahwa bukan hanya siswa yang belum kompeten dalam keterampilan dalam literasi dan kompetensi berbasis TIK, tetapi juga guru yang "kebingungan" dalam menghadirkan pendekatan pembelajaran yang inovatif dan efektif untuk digunakan selama pembelajaran daring.

Budaya peserta didik dalam berinteraksi dengan teknologi juga masih sebatas pendukung aktivitas dasar sehari-hari, seperti akses konten hiburan dan komunikasi. Teknologi jarang sekali digunakan untuk mengakses konten pendidikan. Hal ini juga sejalan dengan hasil survei Status Literasi Digital Indonesia yang diterbitkan oleh Kementerian Komunikasi dan Informasi (Kominfo) dan Katadata Insight Center yang menyatakan bahwa 39% masyarakat Indonesia tidak pernah mengakses layanan pendidikan di internet. Sebanyak 33,7% di antaranya berada pada level intensitas jarang dan sangat jarang mengakses layanan pendidikan (Kominfo, 2020).

Buku ini tidak diperjualbelikan.

B. KETIDAKMAMPUAN BERPIKIR KRITIS DI DUNIA DIGITAL DAN IMPLIKASINYA TERHADAP KOMPETENSI BERBASIS TIK

Kompetensi berbasis teknologi dapat berarti semua kemampuan atau keterampilan yang berhubungan dengan literasi digital, literasi media dan internet, analisis dan interpretasi data, serta pemrograman atau kemampuan membuat produk yang bersifat digital. Namun, dalam Incheon Declaration, sebagai pijakan dasar strategi pencapaian SDGs tujuan 4, keterampilan ini harus ditekankan pada pengembangan keterampilan kognitif tingkat tinggi dan keterampilan nonkognitif. Indikatornya adalah terampil dalam pemecahan masalah, pemikiran kritis, kreativitas, kerja tim, keterampilan komunikasi dan resolusi konflik, yang dapat digunakan di berbagai bidang pekerjaan. Selain itu, peserta didik harus diberi kesempatan untuk memperbarui keterampilan mereka secara terus-menerus melalui pembelajaran sepanjang hayat. Keterampilan-keterampilan ini juga dinilai sebagai keterampilan yang relevan pada abad ke- 21 (UNESCO, 2015).

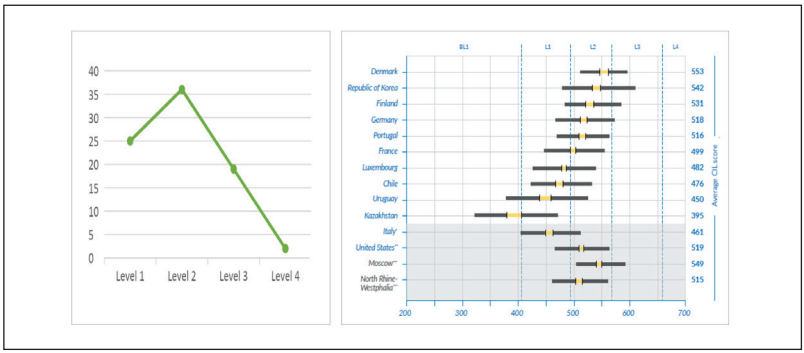
Di dalam kerangka kemampuan abad ke-21, literasi digital digambarkan berpengaruh terhadap posisi seseorang sebagai warga negara, kehidupan, karier, serta tanggung jawab individu dan sosial. Selain itu, pembelajaran melalui jaringan digital dan pemecahan masalah secara kolaboratif memiliki korelasi terhadap perkembangan kognitif dan keterampilan sosial serta bagaimana seorang menempatkan diri sebagai produsen atau konsumen informasi di dalam kehidupan bermasyarakat (Griffin & Care, 2015).

Selain itu, menurut The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), selaku organisasi penerbit PISA, jumlah sumber daya TIK memiliki korelasi positif terhadap kinerja siswa dalam meningkatkan pencapaian di subjek lainnya. Sumber daya yang diinvestasikan dalam melengkapi kebutuhan teknologi digital di sekolah akan memberi manfaat pada hasil pembelajaran lainnya, seperti keterampilan digital, akses ke pekerjaan, atau keterampilan lain (OECD, 2015). Tercatat, di antara 2003 dan 2012, prestasi siswa dalam matematika memburuk di sebagian besar negara yang telah

Buku ini tidak diperjualbelikan.

mengurangi rasio siswa-komputer selama periode yang sama (setelah memperhitungkan perbedaan dalam PDB per kapita). Hal ini mengindikasikan bahwa integrasi teknologi juga dapat mendorong peningkatan performa siswa dalam membaca, matematika, dan sains.

Namun, kondisi digitalisasi pendidikan sekarang terbukti belum mampu mendorong keterampilan-keterampilan sebagaimana yang disebutkan di atas. Penelitian yang dilakukan oleh Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, & Duckworth (2020) menunjukkan skor yang bervariasi dan perbedaan yang signifikan di dalam negara dibandingkan antarnegara terkait literasi komputer dan informasi sebagaimana terlihat pada Gambar 10.2 bagian kanan. Asesmen ini melaporkan hasil studi dalam beberapa level skor literasi komputer dan informasi, yaitu (1) pengetahuan tentang perangkat lunak dasar, (2) penggunaan dasar komputer sebagai sumber informasi, (3) pengetahuan dan keterampilan TIK yang memadai untuk pengumpulan dan penggunaan informasi, serta (4) berpikir kritis dan penilaian evaluatif saat mencari informasi secara daring.



Sumber: Fraillon dkk. (2018)

Gambar 10.2 Persentase Literasi Digital Rata-rata dari Seluruh Negara Responden ICILS 2018 (Kanan) dan Variasi Skor Literasi Komputer dan Informasi Beberapa Negara (Kiri)

Data pada Gambar 10.2 bagian kiri menunjukkan 36% siswa mencapai level 2 pada skala kemahiran digital, yang berarti peserta didik dapat menguasai komputer untuk menyelesaikan pengumpulan informasi dasar dan eksplisit serta untuk manajemen tugas.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Sebagian besar negara responden adalah negara dengan kualitas pendidikan terbaik, seperti Finlandia, Denmark, Korea Selatan, Jerman, dan Amerika Serikat, yang berada di peringkat 20 besar skor Programme for International Student Assessment (PISA). Data pada Gambar 10.2 (kanan) juga menunjukkan bahwa meskipun literasi komputer dan informasi beberapa negara pemuncak PISA lebih tinggi dibandingkan negara-negara dengan peringkat PISA rendah, secara umum pencapaian skor literasi komputer dan informasi pada level 4 sangat rendah dan mengkhawatirkan. Dari 2% skor pada level 4, hanya Finlandia, Denmark, dan Korea Selatan yang dinilai memiliki kompetensi yang cukup dalam menerapkan kemampuan berpikir kritis di internet. Hasil ini membuktikan bahwa generasi yang tergolong *digital native* masih perlu diajarkan bagaimana berinteraksi dengan informasi digital.

Di Indonesia, pemerintah mengembangkan indikator sendiri untuk mengevaluasi literasi digital masyarakat Indonesia yang didasarkan pada A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills yang diterbitkan UNESCO pada 2018. Evaluasi literasi digital ini dibagi ke dalam empat sub-indeks, yaitu (1) informasi dan literasi data, (2) komunikasi dan kolaborasi, (3) keamanan, serta (4) kemampuan teknologi. Berdasarkan pada hasil survei ini, kemampuan literasi digital Indonesia dinilai masih belum baik atau berada dalam kategori sedang. Sejalan dengan fakta global, literasi informasi dan data (sub-indeks 1) yang mencakup kemampuan berpikir kritis dan kemampuan mengolah informasi dan data berada pada posisi terendah. Survei Kominfo yang didominasi oleh lebih dari 50% lulusan SMA/sederajat dan sebagian besar berusia 13–38 tahun (usia pelajar dan mahasiswa) membuktikan bahwa 88,8% masyarakat Indonesia berpengalaman menyebarkan hoaks atau berita bohong. Sebanyak 68,4% masyarakat Indonesia beralasan bahwa menyebarkan berita hoaks hanya untuk meneruskan berita yang tersebar tanpa terlalu memikirkan apakah berita tersebut hoaks atau bukan (Kominfo, 2020).

Buku ini tidak diperjualbelikan.

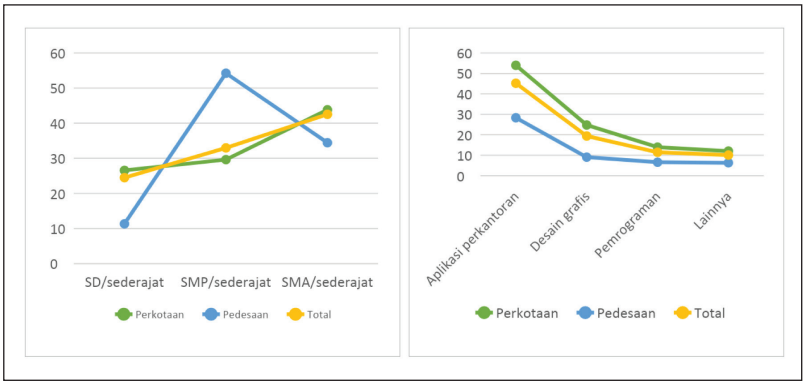
Selain itu, jenjang pendidikan secara jelas akan memengaruhi kompetensi berbasis TIK, pendidikan yang rendah menunjukkan kecenderungan memiliki indeks literasi digital yang rendah, sementara pendidikan tinggi cenderung memiliki indeks literasi digital yang tinggi. Kondisi ini membuat peran institusi/lembaga pendidikan menjadi sangat penting dalam menyiapkan generasi muda yang memiliki kompetensi berbasis TIK yang relevan dengan perkembangan zaman.

C. POLARISASI SEKOLAH DAN DUKUNGAN EKSTERNAL UNTUK PENINGKATAN KOMPETENSI BERBASIS TIK

Arah kebijakan modernisasi pendidikan Indonesia ke depan harus memperhitungkan penguatan sekolah dalam upaya akselerasi kompetensi berbasis TIK secara komprehensif sehingga mampu mendorong terciptanya sumber daya manusia yang memiliki kemampuan memadai dalam merespons perkembangan zaman khususnya dalam bidang teknologi.

Kemampuan yang diajarkan di sekolah sekarang masih berkisar pada keterampilan dasar, seperti penggunaan aplikasi perkantoran, pemrograman, desain grafis, dan keterampilan lain yang tergolong ke dalam kemampuan menggunakan teknologi dalam indeks literasi digital nasional (BPS, 2018). Hal ini berarti sekolah belum mengintegrasikan pembelajaran keterampilan berbasis TIK dengan kemampuan-kemampuan yang berkorelasi dengan peningkatan cara berpikir saat menggunakan teknologi digital. Selain itu, meski proporsi remaja dan dewasa usia 15–59 tahun dengan keterampilan TIK mengalami peningkatan dari 40,48% pada 2017 menjadi 58,22% pada 2019 (BPS, 2020), pada kondisi sekolah, secara rata-rata persentase keterampilan TIK belum mencapai 50%. Gambar 10.3 memuat ringkasan data terkait data siswa dan mata pelajaran TIK.

Buku ini tidak diperjualbelikan.



Sumber: BPS (2018)

Gambar 10.3 Persentase Siswa dan sekolah yang Mendapat (Kanan)/Memberikan (Kiri) Pelajaran TIK

Pengembangan *framework* pembelajaran yang sejalan dengan keterampilan abad ke-21 harus menjadi prioritas utama karena mampu mendukung generasi muda untuk berpikir secara kritis, lateral, dan sistemik, terutama dalam konteks pemecahan masalah (Khuriyana & Priyono, 2020). Generasi yang dapat berkomunikasi dan berkolaborasi secara efektif dengan berbagai pihak tidak hanya mampu mengembangkan kreativitas yang dimilikinya, tetapi juga menghasilkan berbagai terobosan yang inovatif dengan memanfaatkan teknologi informasi dan komunikasi dalam meningkatkan kinerja dan aktivitas sehari-hari. Dengan demikian, generasi muda mampu menjalani aktivitas pembelajaran mandiri yang kontekstual sebagai bagian dari pengembangan pribadi. Penerapan berbagai media komunikasi juga harus tepat sasaran untuk menyampaikan beragam gagasan yang membangun negeri.

Digitalisasi pendidikan sudah seharusnya disertai dengan peningkatan literasi dan kompetensi digital sehingga siswa memiliki kompetensi yang tinggi dalam mempelajari, mengakses, serta menggunakan berbagai produk teknologi komunikasi dan informasi secara kritis. Berkaca dari negara-negara peraih PISA tinggi, seperti Finlandia, literasi media telah berjalan seiring perkembangan teknologi media

Buku ini tidak diperjualbelikan.

hingga membuat makna literasi media berevolusi dari fungsional menjadi sosiokultural bahkan hingga menyentuh aspek ideologis. Berdasarkan pada data, 94% anak-anak Finlandia usia 6–17 tahun telah menggunakan internet (Tsatsou Pruulmann-Vengerfeldt, & Murru, 2009) dengan pendampingan dari orang tua.

Melihat posisi internet sangat penting dalam menyatukan orang-orang untuk berpartisipasi, berbagi, berkolaborasi, memproduksi, serta mendistribusikan pengetahuan dan representasi media, peneliti dan praktisi pendidikan mendirikan Finnish Society of Media Education pada 2005. Hal ini berakibat pada peningkatan penelitian di bidang literasi media yang berfokus pada praktik literasi media di sekolah dan di rumah dalam konteks teknologi komunikasi pendidikan. Selain itu, literasi media telah menjadi topik interdisiplin, ketika tanggung jawab pendidikan literasi media telah dibagi di antara guru dari semua mata pelajaran dan menjadi bagian dari budaya sekolah Finlandia secara keseluruhan. Di sekolah menengah atas, siswa juga dapat mengambil diploma bidang media secara sukarela. Siswa diharapkan mendemonstrasikan pengetahuan media yang komprehensif dan menunjukkan budaya dan literasi media secara kritis (Kupiainen, 2011).

Sementara itu, di Inggris, sebagian besar guru (99%) percaya bahwa mereka memiliki tanggung jawab terbesar untuk membantu anak-anak mengembangkan keterampilan literasi digital. Lebih dari setengahnya (54%) berpendapat bahwa kurikulum nasional tidak mengajarkan keterampilan literasi digital yang mereka butuhkan, dan lebih dari sepertiganya (35%) merasa bahwa keterampilan literasi digital yang diajarkan di sekolah tidak dapat dialihkan ke "dunia nyata" (National Literacy Trust, 2018). Guru-guru juga menilai sudah terlambat mengajarkan tentang peran siswa sebagai masyarakat digital di sekolah menengah. Hal ini mendorong Inggris menyinergikan peran orang tua, pemangku kebijakan, dan pendidik dalam meningkatkan literasi teknologi anak untuk bersikap kritis dalam lingkungan digital (Livingstone, Stoilova, & Nandagiri, 2021). Perkembangan literasi dan kompetensi digital juga telah lama menjadi fokus kalangan praktisi dan peneliti di Republik Cek, yang mendorong pemerintah membuat

Buku ini tidak diperjualbelikan.

kerangka yang lebih relevan dan konstitutif untuk mengembangkan pendidikan yang berkaitan dengan media dan teknologi komunikasi seperti kerangka "Digital Literacy Strategy in the Czech Republic from 2015 to 2020" yang diterbitkan pada 2015 (Supa, Šťastná, & Jirák, 2020). Di Indonesia, kerangka literasi dan kompetensi digital baru akan dikembangkan dengan mengacu pada hasil survei digital literasi nasional pada tahun 2020 sebagaimana disampaikan oleh humas Kominfo, Ferdinandus Setu (2020), dalam sebuah konferensi pers.

D. REKOMENDASI

Meninjau fakta-fakta yang dikemukakan sebelumnya, pihak eksternal atau pihak di luar sekolah, seperti orang tua, praktisi, dan peneliti, memiliki peran yang sangat penting dalam peningkatan literasi dan kompetensi digital di sekolah. Peneliti, secara khusus, berperan sangat besar dalam modernisasi dan mendigitalisasi pendidikan, terutama dalam membantu menciptakan suasana belajar berbasis digital yang nyaman dan "membahagiakan" untuk guru dan siswa melalui berbagai inovasi dan penelitian terbaru. Sementara itu, orang tua memiliki peranan yang besar dalam mengontrol keamanan berinteraksi dalam lingkungan digital. Selain itu, peningkatan keterampilan dan kemampuan teknologi pada diri siswa harus ditingkatkan dari pembelajaran keterampilan dasar menjadi penguasaan teknologi yang lebih merespons perubahan zaman. Selain itu, siswa harus dapat menyesuaikan literasi teknologi unggulan revolusi Industri 4.0, seperti pemrograman, pengolahan *big data*, kecerdasan buatan, komputasi awan atau jaringan, dan IoT (*internet of things*). Namun, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (Kemendikbud) baru mendorong kompetensi guru pada teknologi unggulan ini pada sekolah-sekolah vokasional. Sementara itu, perkembangan teknologi dan dunia kerja menuntut penguasaan keterampilan ini hampir di semua level pekerjaan. Konsekuenasinya, urgensi implementasinya dalam kurikulum sekolah secara umum menjadi penting.

Sebenarnya pemerintah telah berupaya maksimal untuk mendorong terciptanya sumber daya manusia yang mampu merespons per-

Buku ini tidak diperjualbelikan.

kembangan zaman melalui berbagai kebijakan digitalisasi pendidikan. Namun, kesiapannya dalam mendorong akselerasi literasi digital dan kompetensi berbasis TIK masih belum terlalu masif dan tidak merata di setiap sekolah. Kompetensi guru terkait teknologi komunikasi dan informasi juga belum cukup relevan dalam mendorong peningkatan indeks literasi digital. Melalui tulisan ini, penulis menggambarkan kompetensi berbasis TIK secara holistik yang mencakup literasi dan kompetensi digital, literasi media dan informasi, serta keterampilan penguasaan dan produksi teknologi seperti pemrograman (*coding literacy*).

Selain itu, peran sekolah harus diprioritaskan dalam rangka penyusunan kerangka literasi digital Indonesia dengan tetap memperhatikan peran nonformal atau elemen masyarakat lainnya. Aspek lain yang juga sangat penting menjadi fokus pemerintah adalah bagaimana integrasi teknologi di kelas tidak hanya memudahkan guru dan siswa, tetapi juga bagaimana teknologi tersebut mendorong kemampuan kecerdasan tingkat tinggi. Hal ini dapat dilakukan dengan menghadirkan konsep pembelajaran berbasis teknologi yang lebih relevan dipraktikkan di kelas, seperti *experiential learning, cooperative learning, team-based learning, game-based learning, inquiry-based learning, personalized learning,* dan sebagainya. Selain itu, guru perlu menciptakan proses pembelajaran yang mendorong peningkatan metakognisi siswa disertai evaluasi secara intensif (*real-time evaluation*) berbasis teknologi. Harapannya, modernisasi seperti ini dapat meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa saat belajar melalui platform digital dan secara langsung berpengaruh terhadap peningkatan literasi dan kompetensi berbasis TIK.

REFERENSI

Bappenas (2020). Narasi rencana pembangunan jangka menengah nasional 2020–2024. *Pub. l. Nomor 18 Tahun 2020, 313.* https://www.bappenas.go.id/id/data-dan...dan.../rpjmn-2015-2019/.

Bappenas. (2020). *Metadata indikator pilar pembangunan sosial pelaksanaan pencapaian tujuan pembangunan berkelanjutan (TPB) (Edisi II).* http://sdgs.bappenas.go.id/wp-content/uploads/2020/10/Metadata-Pilar-Sosial-Edisi-II.pdf.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

BPS. (2018). *Statistik penggunaan dan pemanfaatan teknologi informasi dan komunikasi (P2TIK) sektor pendidikan 2018*. https://www.bps.go.id/publication/2018/12/24/27971845a9d616341333d103/penggunaan-dan-pemanfaatan-teknologi-informasi-dan-komunikasi--p2tik--sektor-pendidikan-2018.html.

BPS. (2020). *Proporsi remaja dan dewasa usia 15–59 tahun dengan keterampilan teknologi informasi dan komputer (TIK) menurut daerah tempat tinggal*. https://www.bps.go.id/indikator/indikator/view_data/0000/data/1449/sdgs_4/1.

BPS. (2020). *Statistik Pendidikan 2020*. Jakarta: Badan Pusat Statistik. https://www.bps.go.id/publication/2020/11/27/347c85541c34e7dae54395a3/statistik-pendidikan-2020.html

CNN Indonesia. (2020). Corona buktikan pendidikan Indonesia tak siap hadapi abad 21. *CNN*. https://www.cnnindonesia.com/nasional/20200416074143-20-494007/corona-buktikan-pendidikan-indonesia-tak-siap-hadapi-abad-21.

Ebrahimi, S. S., & Jiar, Y. K. (2018). The use of technology at Malaysian public high schools. *Merit Research Journals*, *6*(3), 54–60. https://www.researchgate.net/publication/324279780_The_Use_of_Technology_at_Malaysian_Public_High_Schools

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). *Preparing for life in a digital world: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5

Griffin, P., & Care, E. (2015). Assessment and teaching of 21st century skills: Method and approach. Dalam *Educational Assessment in an Information Age*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7_1

Kemendikbud (2020, September 28). *1.020 Sahabat Rumah Belajar Berbagi Kemampuan TIK di Level 4*. Pusat Data dan Teknologi Informasi Kemendikbud. https://pusdatin.kemdikbud.go.id/1-020-sahabat-rumah-belajar-berbagi-kemampuan-tik-*di-level-4-pembatik/*

KemenPPPA. (2020, April 11). *Mendengar suara anak Indonesia tentang Covid-19 melalui survei aadc-19*. Publikasi dan Media KemenPPPA. https://kemenpppa.go.id/index.php/page/read/29/2638/mendengar-suara-anak-indonesia-tentang-covid-19-melalui-survei-aadc-19

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Khuriyana, E., & Priyono, P. (2020). Akselerasi peningkatan kualitas pendidikan daerah tertinggal melalui model pembelajaran higher order thinking skill (HOTS) di era industri 4.0 (studi kasus implementasi pilot project di Kabupaten Halmahera Barat). *PANCANAKA Jurnal Kependudukan, Keluarga, dan Sumber Daya Manusia, 1*(1), 55–64. https://doi.org/10.37269/pancanaka.v1i1.9

Kominfo. (2020). Status literasi digital Indonesia 2020: Hasil survei di 34 provinsi. http://literasidigital.id/sdm_downloads/status-literasi-digital-indonesia-2020-hasil-survei-di-34-provinsi/

Kupiainen, *R. (2011).* Finnish media literacy policies and research tendencies within a European Union context. *International Journal of Media & Cultural Politics, 6*(3), 335–341. https://doi.org/10.1386/mcp.6.3.335_3

Livingstone, S., Stoilova, M., & Rishita Nandagiri. (2021). Data and privacy literacy: the role of the school in educating children in a datafied society. Dalam J. Wasko & K. Wilkins (Eds.). *The handbook of media education research, 1st ed*., 413–425. New Jersey: Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119166900.ch38

National Literacy Trust. (2018). Fake news and critical literacy resources. https://literacytrust.org.uk/resources/fake-news-and-critical-literacy-resources/

OECD. (2015). *Students, computers and learning: Making the connection.* Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264239555-en

Pannen, P., Riyanti, R. D., & Pramuki, B. E. (2007). HYLITE program: An ICT-based ODL for Indonesian teachers education 1. *The 11th UNESCO APEID Conference on Revitalizing Higher Education*, 1–14.

Putra, P. H. (2018). *Akselerasi E-learning dan online education* di tanah air. Research News Fakultas Ilmu Komputer, Universitas Indonesia. https://cs.ui.ac.id/2018/07/24/akselerasi-e-learning-dan-online-education-di-tanah-air/

Setu, F. (2020). *Hasil survei indeks literasi digital nasional 2020, akses internet makin terjangkau*. Kementerian Komunikasi dan Informatika. https://kominfo.go.id/content/detail/30928/siaran-pers-no-149hmkominfo112020-tentang-hasil-survei-indeks-literasi-digital-nasional-2020-akses-internet-makin-terjangkau/0/siaran_pers.

Supa, M., Šťastná, L., & Jirák, J. (2020). Media education policy developments in times of "fake news": The case of the Czech Republic. Dalam J. Wasko & K. Wilkins (Eds.). *The handbook of media education research* (1st ed., Issue 2018, 373–379). New Jersey: Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119166900.ch35

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Suparman, A., Zuhairi, A., & Zubaidah, I. (2004). Distance education for sustainable development: lessons learned from Indonesia. *2004 UT-SEAMOLEC International Seminar on "Open and Distance Learning for Sustainable Development,"* 1–11.

Tsatsou, P., Pruulmann-Vengerfeldt, P., & Murru, M. F. (2009). Digital divides. Dalam S. Livingstone & L. Haddon (Eds.). *Kids online. opportunities and risks for children*. Bristol: The Policy Press, 107–19.

UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for Action* (83). UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

BAB XI

Kiblat Lokal sebagai Arah Acuan Pelatihan Teknologi Informasi dan Komputer

Diah Febri Utami

Kebijakan kurikulum sekolah menengah kejuruan (SMK) sejak awal sudah terbilang mumpuni; diksinya pun terurai bak simbolisasi optimisme para pemangku demokrasi. Ironi terjadi manakala Badan Statistik Pusat alias BPS justru menyebut bahwa lulusan SMK—yang kurikulumnya sudah dirancang apik nan digadang-gadang mampu menjadi tenaga kerja terampil—justru "menyumbang" persentase terbesar angka tingkat pengangguran tertinggi (TPT). Pemerintah tentu tak tutup telinga. Paket-paket kebijakan tambahan diluncurkan demi mengikis jumlah pengangguran. Buah usaha mulai terlihat; Suhariyanto, Kepala Badan Pusat Statistik (BPS), menyatakan bahwa pada 2019 tercatat angka TPT lulusan SMK mencapai 8,63%, kemudian pada 2020 angkanya menjadi 8,49% (Victoria, 2020). Persentase pengangguran yang turun hampir 0,50% tersebut tentunya tetap wajib diapresiasi.

Kiblat kebijakan terbaru terarah pada sinkronisasi dengan dunia industri. Digitalisasi, si saudara dekat otomatisasi di zaman industri 4.0, turut dilirik pemerintah menjadi bagian dari kurikulum terkini.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Jurusan Teknologi Informatika (TI) yang menginduk pada ilmu komputer seyogianya menjadi salah satu jurusan yang paling "berbahagia" atas imbas digitalisasi karena "digital" sendiri merupakan produk dari teknologi informatika dan komputer (TIK). Acuan baru ke arah industri tersebut bukan tidak mungkin menjadi bias bagi TIK dalam hal sinkronisasi.

Tulisan ini berusaha menyoroti kebijakan primer terkait sinkronisasi-industri kurikulum SMK sekaligus memberikan umpan balik semata-mata demi mengulas keingintahuan: jika kebijakannya dirasa sudah mapan, pun turut didukung elite dari banyak kalangan, mengapa hasil masih jauh dari standar yang diharapkan? Uraian yang terulas diharapkan mampu menjadi referensi pemerintah dalam membentuk kebijakan terkait pelatihan bagi lulusan SMK, khususnya terhadap pelatihan TIK, karena pelatihan tersebut dirasa yang paling tepat dengan era digitalisasi. Pendapat dari sejumlah pengamat dan kebijakan pemerintah terkait dinamika SMK serta lika-liku digitalisasi sebagai acuan kurikulum turut disebut sebelum masuk pada pembahasan inti. Fokus solusi terbagi menjadi dua sisi, yang pertama adalah penetrasi lokalisasi dalam pelatihan teknologi informasi yang mungkin terdampak dari sinkronisasi-industri dan ditutup dengan pendidikan etis di era digitalisasi. Pendidikan etis dalam pelatihan TIK menjadi penting karena luasnya cakupan dari TIK itu sendiri, dari membuat perangkat lunak hingga pengolahan data informasi. Melatih TIK pada generasi milenial, khususnya lulusan SMK tanpa sisipan etis di dalamnya, layaknya darmawisata ke hutan belantara dengan hanya berbekal peralatan namun tanpa sebuah peta; tetap bisa terlaksana namun dimungkinkan buta arah. Pemerintah tentunya tidak menghendaki bahwa pengertian "penguasaan teknologi informasi" lulusan SMK atau milenial lebih umunya, hanya sebatas mengoperasikan dan menari dengan diiringi lagu "Ampun Bang Jago" pada aplikasi TikTok, bukan?

Buku ini tidak diperjualbelikan.

A. CUITAN PAKAR

"Harus saya akui kadang mereka mengatakan tidak mudah mengubah kurikulum. Akibatnya kita selalu terlambat. Begitu terlambat, kita menciptakan pengangguran terdidik. Seperti kasus lulusan SMK," tutur Bambang Brodjonegoro, Menteri Perencanaan Pembangunan Nasional/Kepala Bappenas Periode 2016–2019, sebagaimana diliput harian *Kompas* (Sukmana, 2019). Apakah hanya kurikulum yang menjadi biang kerok penyebab gendutnya angka pengangguran lulusan SMK? Pada 2019, Indonesia tercatat memiliki 14.427 SMK negeri dan swasta (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan dalam Lokadata, 2019). Namun, dari banyaknya jumlah tersebut, kapasitas murid yang dapat tertampung relatif kecil (Brodjonegoro dalam Sukmana, 2019). Yayasan pengelola SMK secara umum juga tidak mempunyai kapasitas pengembangan guru; pengembangan kurikulum pun tak terintegrasi dengan perusahaan. Alhasil, SMK lebih banyak mencetak lulusan dibandingkan tenaga kerja. Brodjonegoro juga mengeluhkan banyaknya guru SMK yang kontraproduktif, bahkan tak sedikit guru yang mengajar di bidang kejuruan SMK bukanlah yang ahli di bidangnya: "Persentase (guru bidang kejuruan) bahkan kalah dengan guru normatif. Guru normatif itu guru agama, guru bahasa, guru untuk pelajaran yang bukan inti dari SMK itu." (Sukmana, 2019).

Hamid Muhammad, Direktur Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, mengemukakan pendapat dari sisi lain. Muhammad menyatakan bahwa *oversupply*—alias terlalu berlebihnya jumlah lulusan SMK dari jurusan tertentu—menjadi permasalahan tersendiri bagi lulusan SMK. Kontras dengan *oversupply*, *mismatch* merupakan ganjalan selanjutnya. ***Mismatch*** yang dimaksudkan oleh Muhammad adalah ketidaksesuaian antara jurusan SMK dan kebutuhan industri di daerah SMK tersebut berada. Kualitas hingga usia lulusan turut menjadi catatan; masih banyak kualitas lulusan yang dinyatakan tidak sesuai dengan standar industri serta usia mereka yang dianggap "belum siap kerja" (Oebaidillah, 2018). Rerata usia lulusan SMK adalah 17 tahun. Hanif menyatakan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

mereka harus menunggu satu tahun lagi untuk dinyatakan sebagai layak usia kerja.

B. USAHA PEMERINTAH

Istana tidak tinggal diam. Gegap-gempita digitalisasi serta sejumlah strategi dalam rangka revitalisasi sudah mulai digodok sejak zaman Muhajir Effendy. Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 36 Tahun 2018 menggantikan Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 59 Tahun 2014 terkait kurikulum 2013 bagi sekolah menengah atas (SMA) atau madrasah aliyah (MI); perhatian pemerintah terhadap era digitalisasi sudah tersirat sejak awal paragraf inti:

> "Menimbang: a. bahwa untuk memenuhi kebutuhan dasar peserta didik dalam mengembangkan kemampuannya pada era digital, perlu menambahkan dan mengintegrasikan muatan informatika pada kompetensi dasar dan struktur kurikulum 2013 pada Sekolah Menengah Atas/Madrasah Aliyah" (Permendikbud No. 36, 2018).

Implementasi konkret perubahan tersebut tertuang pada Pasal 1 Ayat 2:

> "Kurikulum 2013 Sekolah Menengah Atas/Madrasah Aliyah sebagaimana tercantum dalam Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 59 Tahun 2014 tentang Kurikulum 2013 Sekolah Menengah Atas/Madrasah Aliyah diubah dengan menambahkan mata pelajaran Informatika pada Sekolah Menengah Atas/Madrasah Aliyah sehingga menjadi sebagaimana tercantum dalam Lampiran I yang merupakan bagian tidak terpisahkan dengan Peraturan Menteri ini" (Permendikbud No. 36, 2018).

Masih dalam Pasal 1, inisiatif pelajaran informatika diperuntukkan bukan hanya bagi pelajar SMA, melainkan pemerintah secara khusus menyelipkan satu pasal antara Pasal 10 dan 11 agar mata pelajaran informatika bisa dimulai sejak taraf sekolah menengah pertama:

Buku ini tidak diperjualbelikan.

> "Beberapa ketentuan dalam Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 59 Tahun 2014 tentang Kurikulum 2013 Sekolah Menengah Pertama/Madrasah Tsanawiyah (Berita Negara Republik Indonesia Tahun 2014 Nomor 955) diubah sebagai berikut: 1. Di antara Pasal 10 dan Pasal 11 disisipkan 1 (satu) Pasal yaitu Pasal 10A sebagai berikut: Pasal 10A (1) Pelaksanaan pembelajaran Informatika sebagai mata pelajaran pilihan dilaksanakan mulai tahun ajaran 2019/2020 sesuai dengan kesiapan sekolah" (Permendikbud No. 36, 2018).

Pergantian kiblat ke arah industri sebagaimana diutarakan sebelumnya menjadi paket kebijakan terkini di bawah kepemimpinan Nadiem Makarim demi maksud sinkronisasi. Wikan Sakarinto, Dirjen Pendidikan Vokasi Kemendikbud, menyebutkan bahwa "kemerdekaan" siap diberikan kepada SMK dalam rangka menentukan sendiri kurikulumnya (Larasati, 2020), sekalipun pemerintah tetap memberikan imbauan agar kurikulum tersebut dibuat lebih "ramping". SMK dengan otonomi kurikulumnya diharapkan mampu menyasar kebutuhan dunia usaha dan dunia industri (DUDI) sehingga kompetensi *hard skill* dan *soft skill* yang menjadi tujuan dari keleluasaan kurikulum ini dapat terpenuhi.

Murid bukan sasaran tunggal pembuatan kebijakan. Program *upskilling* dan *reskilling* diluncurkan bagi guru kejuruan SMK dengan harapan agar peran guru bukan hanya sebagai pengajar, melainkan juga menjadi fasilitator hingga motivator (Larasati, 2020). Amanah yang diberikan kepada guru SMK pun tidak tanggung-tanggung, yaitu: "*diharapkan dapat mengubah dari yang* nobody *menjadi superstar*" (Larasati, 2020); terdengar utopis, namun patut untuk dinanti.

Pihak lain turut berpartisipasi demi tercetaknya talenta SDM level teknisi bidang digital. Politeknik Elektronik Negeri Surabaya (PENS) sepanjang Juli 2019 menggelar program Vocational School Graduated Academy (VSGA) yang merupakan program pelatihan TIK bagi 350 lulusan SMK yang belum bekerja. Materinya mencakup kewirausahaan digital dan pengembangan kecakapan professional. PENS merupakan satu dari 23 politeknik negeri lain yang digandeng Kementerian Komunikasi dan Informatika (Kominfo) untuk menyelenggarakan program serupa (Sofiana, 2019).

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Selain bekerja sama dengan beberapa politeknik, Kominfo melalui Badan Pelatihan dan Pengembangan Teknologi Informasi (BPPTIK) rutin menyelenggarakan pelatihan dan sertifikasi kompetensi bidang TIK. Tema pelatihan tahun 2021 tergolong istimewa karena berbasis pada Kerangka Kualitas Nasional Indonesia (KKNI) (BPPTIK Kementerian Komunikasi dan Informatika, 2021). KKNI merupakan kerangka penjenjangan kualifikasi sumber daya manusia Indonesia yang menyandingkan, menyetarakan, dan mengintegrasikan sektor pendidikan dengan sektor pelatihan dan pengalaman kerja dalam suatu skema pengakuan kemampuan kerja yang disesuaikan dengan struktur di berbagai sektor pekerjaan (Masruroh, 2021). Konkret KKNI dalam pelatihan yang diselenggarakan BPPTIK ini adalah pemberian materi yang masuk "Peta Okupasi Nasional pada Area Fungsi TIK", meliputi desain grafis, pemrograman, pengembang WEB, animator, teknisi jaringan komputer, serta jaringan administrator (Masruroh, 2021).

C. LUBANG HITAM SINKRONISASI-DIGITAL

Acuan arah industri melalui kurikulum serta berbagai pelatihan TIK sudah mumpuni, tetapi sayang jangkauannya masih lemah. Ketika lulusan SMK diberi hanya pelatihan TIK yang berorientasi pada industri, pertanyaan pertama: seberapa banyak perusahaan berbasis TIK atau perusahaan lain yang membutuhkan tenaga TIK di Indonesia? Sekadar mengingatkan, perusahaan TIK di Indonesia bukan industri padat karya yang bisa menampung ribuan pekerja; sebaliknya dalam sebuah perusahaan, divisi TIK hanya diisi oleh beberapa orang ahli yang rata-rata telah menghabiskan waktu tak sebentar menggeluti dunia TIK. Mudah untuk menyebut tidak ada perusahaan sebesar Facebook ataupun TikTok di Indonesia. Google dan Microsoft memang memiliki kantor di Indonesia, tetapi kantor perwakilan untuk marketing dan bukannya untuk pembuatan perangkat lunak. Tentu ada perusahaan berbasis TIK yang sudah mencapai valuasi besar, seperti Tokopedia dan Gojek, tetapi jumlahnya hanya bisa dihitung jari. Artinya, jika hendak masuk perusahaan berbasis TIK, lulusan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

SMK beserta ragam pelatihannya akan bersaing dengan para sarjana TIK, master TIK, atau bahkan pemegang sertifikasi TIK tingkat lanjut. Persoalannya: apakah lulusan SMK yang diberi pelatihan TIK dengan kiblat industri bisa bersaing dengan mereka? Jawabannya jelas sulit.

Pertanyaan selanjutnya adalah seberapa besar daya tampung yang disediakan perusahaan TIK bagi lulusan SMK bahkan yang kurikulumnya sudah mengacu pada industri? Harus diakui bahwa perusahaan tidak banyak dan tidak setiap saat membutuhkan tenaga TIK; yang mereka butuhkan hanya tenaga TIK "siaga" untuk menjalankan sistem yang sudah ada. Implikasinya, slot pekerjaan akan menjadi sebatas rutinitas dan pengulangan yang pastinya sudah biasa dilakukan oleh pekerja lama. Pendidikan dan pelatihan TIK pada tamatan SMK bakal hanya membantu skala kecil atau bahkan tidak sama sekali menurunkan angka pengangguran. Opini tersebut mungkin dapat menyahut pernyataan Muhammad yang mengutarakan bahwa jurusan TIK dan teknik komputer jaringan (TKJ) adalah jurusan yang menyumbang *oversupply*, keduanya menciptakan lulusan yang tidak seimbang dengan dunia industri (Awaliyah, 2018). Kembali penulis menekankan, bergantung semata pada dunia industri bukanlah pilihan yang tepat.

D. KEMBALI PADA LOKAL

Refleksi sudah dihantarkan, lalu apa solusi yang tepat? Bagaimana jika lulusan SMK diberi pelatihan teknis TIK yang berkait dengan potensi kewilayahan? Penulis dalam hal ini pro terhadap basis kelokalan. Ide kelokalan sebenarnya bukan hal baru. Modul Pendidikan Teknologi dan Kejuruan dari Fakultas Teknik Universitas Negeri Yogyakarta yang disusun pada 2013 berkali-kali menekankan hal serupa. Teranyar, Presiden Joko Widodo melalui Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional (RPJMN) 2020–2024 menyisipkan satu bab khusus tentang pembangunan kewilayahan.

> "Pembangunan kewilayahan merupakan salah satu prioritas nasional dalam RPJMN 2020–2024 yang diarahkan untuk menyelesaikan isu strategis utama, yaitu ketimpangan antarwilayah dengan sasaran

Buku ini tidak diperjualbelikan.

antara lain: (i) meningkatnya pemerataan antarwilayah (KBI-KTI, Jawa-luar Jawa); (ii) meningkatnya keunggulan kompetitif pusat-pusat pertumbuhan wilayah; (iii) meningkatnya kualitas dan akses pelayanan dasar, daya saing, serta kemandirian daerah; (iv) meningkatnya sinergi pemanfaatan ruang wilayah" (Lampiran 1 Peraturan Presiden Nomor 18 Tahun 2020).

Pelatihan TIK basis lokalitas mungkin tidak sekonyong-konyong mendobrak pertumbuhan ekonomi wilayah tertentu secara langsung, tetapi kembali pada RPJPN, perlu dicatat kutipan Bab III di atas bersinergi dengan bab lain mengenai revolusi mental dan pembangungan kebudayaan (Bab V). Memberikan arahan TIK bagi lulusan SMK dengan basis kelokalan, mengasumsikan pesertanya dapat lebih "sadar" terhadap lingkungan sekitar sehingga diharapkan pembangunan kebudayaan turut terangkul melalui penekanan pada kewilayahan tersebut.

Penulis berpendapat setidaknya ada dua efek domino yang dapat dicapai melalui basis lokalitas. Pertama, dengan kelokalan problematika guru sebagaimana yang dikeluhkan oleh dua pakar di atas dapat diminimalkan. Ingat, yang dikeluhkan bukan kecakapan, melainkan mutu guru yang, bisa jadi, jika hal ini hanya permasalahan "tempat". Guru, sekalipun bukan warga setempat, dapat dipastikan kesehariannya berbaur dengan budaya lokal. Bukan sebuah apriori jika guru tersebut dimungkinkan lebih menghayati budaya dan situasi lokal daripada teori atau wacana industrial yang penyebarannya mungkin belum merata di Indonesia. "*Pendidikan atau pelatihan efektif dikerjakan jika guru atau instrukturnya mempunyai pengalaman dalam penerapan skill dan pengetahuan (kompetensi) pada proses dan operasi kerja yang telah dilakukan*", setara dengan Theory Craftsperson Teacher dalam Prinsip Pokok Penyelenggaraan Pendidikan Vokasi yang digagas Charles Prosser (Prosser dalam Djatmiko dkk., 2013).

Kedua, dengan basis lokalitas bukan hanya guru ataupun murid yang berdaya, melainkan juga penduduk lokal. Hasil survei Penduduk 2020 menyatakan bahwa Generasi Milenial (rentang usia 24–33 tahun pada 2020) sebesar 25,87%, Generasi X (rentang usia 40–55 tahun

Buku ini tidak diperjualbelikan.

pada 2020) adalah 21,88%, serta Generasi Z (rentang usia 8–23 tahun pada 2020) adalah 27,94%. Artinya, pada 2045, populasi Generasi Milenial dan X jumlahnya masih lebih besar dari Generasi Z. Melihat realita bahwa angka pengangguran masih tinggi di Indonesia pun ditambah dengan situasi Covid-19, rasanya tidak apatis jika memprediksi lebih banyak wirausahawan daripada pekerja yang terserap industrial. Melibatkan warga lokal tentunya tidak hanya berpotensi meningkatkan sumber daya manusia dari lulusan, tetapi juga terhadap warga sekitar.

Basis lokal juga mengandaikan para lulusan untuk jeli mencermati ekosistem sekitar. Lulusan SMK yang berada di daerah dengan potensi pertanian tinggi, seperti di Kabupaten Kediri, bisalah diberi bekal untuk membuat aplikasi yang memungkinkan distribusi produk pertanian sampai ke tangan konsumen tanpa harus melalui banyak perantara. Sementara itu, lulusan yang tinggal di daerah wisata bisa diajari membuat aplikasi digital yang menyediakan layanan informasi dan pemesanan untuk para turis asing ataupun lokal. Masih banyak surga wisata Indonesia yang belum terkabarkan. Wilayah yang berada di kaki pegunungan semisal Kabupaten Salatiga dan Malang yang tinggi dengan hasil kopi dan perkebunan, peserta pelatihan TIK dapat diajari membuat program dan aplikasi yang bertujuan memastikan kualitas kopi dari panen hingga penjualan. Lulusan SMK dengan pelatihan TIK yang tepat turut berpotensi menjadi agen perubahan untuk daerah masing-masing.

Penulis dalam hal ini sekaligus menekankan bahwa pemerintah harus berani berganti cara pandang tentang indikator keberhasilan dari sebuah pendidikan. Kiblatnya diharapkan tidak melulu hanya pada acuan global (sekalipun benar Indonesia berada dalam persaingan yang standar mutunya sudah ditetapkan luar), tetapi juga penguatan dari "dalam" juga patut menjadi prioritas. Jika dalamnya (dalam hal ini mutu lokal) masih terseok-seok di rumah sendiri, mengapa kita harus repot-repot merias diri hanya semata untuk predikat "setara"? Bukankah itu sama saja dengan menyuruh anak yang masih merangkak untuk berlari? Sebagaimana yang berkali-kali

Buku ini tidak diperjualbelikan.

penulis tekankan, kurikulum pendidikan Indonesia sudah dirancang mumpuni sejak zaman baheula, tetapi hasilnya serasa masih jalan di tempat. Agaknya pantas jika sejenak merenungkan nasihat Socrates: "*before we surmount or circumvent a phenomenological impasse, we need to examine the intellectual failure that led us to it*" (Socrates dalam Migotti & Wyatt, 2017, 18). Arahnya diharapkan tidak semata pada pragmatisme, sebagaimana para pakar vokasi menyetujui pendapat Thomson: "*filosofi pendidikan vokasi yang paling sederhana dan pragmatis adalah 'matching': what job was need and what needed to the job*" (Thomson dalam Djatmiko dkk., 2013), tetapi juga idealisme; merapikan struktur serta menguatkan fondasi. Dinding dan rangka atap pastinya lebih mantap ditegakkan jika dasarnya sudah kokoh bersinergi.

E. PENDIDIKAN ETIS

COMPAS, sebuah perangkat lunak yang dipergunakan oleh banyak pengadilan di Amerika Serikat, mewarnai sejumlah pemberitaan pada 2016. Alat tersebut ditugasi untuk "membaca" siapa dari para terdakwa yang dapat dibebaskan di setiap tahap sistem peradilan pidana, "memberi skor" dari jumlah uang jaminan, hingga "menilai peluang" terdakwa melakukan kejahatan di masa depan yang turut menjadi dasar keputusan rehabilitasi (Larson dkk., 2016). Algoritma COMPAS terbukti mengandung bias. COMPAS "meramal" terdakwa berkulit hitam sebagai penjahat masa depan; peluang mereka melakukan kejahatan disebut dua kali lipat lebih besar dibandingkan terdakwa kulit putih yang dianggap berisiko rendah melakukan kejahatan berulang (Larson dkk., 2016). Rasisme bukanlah poin utama dalam paragraf ini, melainkan bias yang menjadi salah satu permasalahan etis yang tersembunyi di balik produk teknologi.

Sebagaimana terulas, digitalisasi adalah buah dari TIK era otomatisasi. Perpanjangan tangannya mewujud ke berbagai bentuk, dari robot hingga kecerdasan buatan dengan COMPAS sebagai salah satu contoh. COMPAS memang tidak dan agaknya tidak mungkin digunakan dalam sistem peradilan di Indonesia, tetapi pandangan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

tersebut tidak lantas menutup kemungkinan "nol masalah etis" melalui pemanfaatan produk TIK di Indonesia.

Jual-beli data yang dilakukan Facebook kepada pihak ketiga bukanlah isu baru; salah satu kalimat refleksi dalam film "The Social Dilemma", yaitu "*if you are not paying for the product, then you are the product*" juga bukan sekadar isapan jempol. Jika keduanya terlalu berbau teoretis, lalu bagaimana dengan *face recognition* yang dikemas dalam bentuk aplikasi, diiklankan oleh para model dan selebritas, lalu ditawarkan kepada generasi muda dengan konsep yang mengatasnamakan kekinian, padahal di balik hal manis tersebut data pengguna diformulasi lalu dapat dijadikan acuan serta dijual dan digunakan untuk kejahatan di dunia maya? Bahaya yang tersembunyi tersebut tampaknya kurang terlihat oleh generasi muda, khususnya Genz Z. Agaknya benar pernyataan Mark Coeckelbergh, si filsuf teknologi kontemporer, yang berpendapat: "*AI is already happening today and it is pervasive, often invisibly embedded in our day-to-day tools*" (Coecklbergh, 2020, 4).

Autonomi juga menjadi catatan tersendiri; bukan hanya autonomi pengguna atau dalam hal ini autonomi manusia yang patut diperhatikan (semisal dilema autonomi pasien demensia yang menolak "perawat" berbentuk robot anjing laut bernama Paro), melainkan juga autonomi bagi produk itu sendiri, yaitu seberapa besar "tanggung jawab" yang dapat diserahkan pada sebuah program. *Trolley Problem* alias Percobaan Troli dapat menjadi contoh ideal. *Smart car* (mobil tanpa pengemudi) dalam *Trolley Problem* diharuskan "memilih" pihak mana yang harus diselamatkan; penumpang yang dibawanya atau pejalan kaki yang menyeberang. Eksperimen tersebut menyajikan paling tidak dua dilema etis; satu sisi sang *programmer* bak dituntut membuat sebuah inovasi yang didasarkan urgensi kebutuhan masyarakat luas (etik deontologi), tetapi di sisi lain jika terjadi sebuah kecelakaan (seperti yang sudah terjadi di Arizona, Amerika Serikat pada 2018) akan sulit menentukan siapa yang patut dibawa ke meja pengadilan karena *too many hands* alias terlalu banyak tangan dalam sebuah produk, baik desainer, *programmer*, perusahaan, atau

Buku ini tidak diperjualbelikan.

undang-undang setempat tempat produk tersebut dibuat. *Smart car* dan produk-produk digital terkini akhirnya mau tidak mau harus diakui turut andil dalam mengubah konsep tradisional tentang tanggung jawab; yang awalnya "hanya" membutuhkan tanggung jawab seorang individu atau sebuah kelompok menjadi tanggung jawab kolektif dari beberapa grup.

Pendidikan etis teknologi era digital dengan demikian patut untuk diselipkan, baik untuk menumbuhkan kewaspadaan terhadap bahaya teknologi yang seolah-olah tertutup dengan rasa kagum maupun karena tingkat kebutuhan yang tinggi terhadap produk digital tersebut. Laju digitalisasi Indonesia memang masih belum membutuhkan kecerdasan buatan secara masif, tetapi penjadiannya hanya tinggal menunggu tanggal. Persiapan mental para *programmer* Indonesia melalui pendidikan etis TIK era digitalisasi wajib diadakan kembali agar mereka dapat menimbang seberapa jauh fungsionalitas manusia dapat digantikan oleh sebuah program, semisal apakah melalui prinsip *top-bottom* atau *bottom-up*, juga jenis *machine learning* mana yang patut dikembangkan; *supervised, unsupervised;* melalui pendekatan inklusif atau subjek-objek. Ketika sebuah program dapat melakukan semuanya, apa yang "tersisa" bagi manusia? "*What are 'we'? Are we just machines? Are we inferior machines with too many bugs? What is to become 'us*'?" (Coeckelbergh, 2020, 2).

F. REKOMENDASI

Tulisan ini tidak mengutarakan formulasi konkret jenis pelatihan TIK bagi lulusan SMK, melainkan mengartikulasikan beberapa pendapat:

1. Pelatihan TIK yang mengacu pada industrialisasi bukan solusi tepat dalam memperkecil jumlah pengangguran, mengingat perusahaan TIK di Indonesia bukanlah perusahaan industri padat karya.
2. Pelatihan TIK yang dikiblatkan pada kebutuhan lokal tidak hanya berpotensi meningkatkan SDM murid, tetapi juga warga sekitar, serta dimungkinkan mengatasi problematika guru yang sering dikeluhkan tentang masalah mutu. Murid yang diberi

Buku ini tidak diperjualbelikan.

pelatihan TIK dengan basis lokalitas juga berpotensi menjadi agen perubahan tiap daerah.

3. Pemerintah harus berani bergeser posisi terkait indikator keberhasilan sebuah pendidikan, yaitu tidak hanya berfokus pada luaran demi persaingan global, tetapi juga menguatkan fondasi lokalitas. Filosofi pragmatis dalam pendidikan vokasi seyogianya diganti dengan pendekatan idealisme demi menguatkan potensi diri.
4. Pendidikan etis wajib disematkan dalam pelatihan TIK, mengingat bukan hanya bahaya digitalisasi yang kurang disadari pengguna, melainkan juga di tangan *programmer*-lah nantinya hal tersebut serta cara pandang seseorang di era digital salah satunya digantungkan.

REFERENSI

Awaliyah, G. (2018, Agustus 16). SMK diimbau segera tutup jurusan yang tidak laku. *Republika*. https://republika.co.id/berita/pdjjfj430/smk-dimbau-segera-tutup-%20jurusan-yang-tidak-laku

Coeckelbergh, M. (2020). *AI ethics*. MIT Press.

Djatmiko, W. I., Siswanto, B. T., Sudira, P., Hamidah, & Widarto. (2013). *Modul pendidikan teknologi dan kejuruan*. Fakultas Teknik UNY. http://staffnew.uny.ac.id/upload/131629061/pendidikan/bahan-ajar-pendidikan-teknologi-kejuruan-2013.pdf

Larasati, C. (2020, Juni 30). Kemendikbud rancang kurikulum baru untuk SMK. *Medcom*. https://www.medcom.id/pendidikan/news-pendidikan/0KvXjW9b-kemendikbud-rancang-kurikulum-baru-untuk-smk

Larson, J., Mattu, S., Kirchner, L. & Angwin, J., (2016). How we analyzed COMPAS recidivism algorithm. *Pro Publica*. https://www.propublica.org/article/how-we-analyzed-the-compas-recidivism-algori*thm*

Lokadata (2019). Jumlah SMK Swasta dan Negeri di Indonesia 2019. https://lokadata.beritagar.id/chart/preview/jumlah-smk-negeri-dan-swasta-di-indonesia-2018-1563945848

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Masruroh, F. (2021) Dibuka, pendaftaran pelatihan dan sertifikasi komputer bidang TIK berbasis SKKNI online tahun 2020 gelombang 1. *BPPTIK KOMINFO*. https://bpptik.kominfo.go.id/2021/01/08/8514/dibuka-pendaftaran-pelatihan-dan-sertifikasi-kompetensi-bidang-tik-berbasis-skkni-online-tahun-2021-gelombang-ke-1/

Migotti, M., & Wyatt, N. (2017). On the very idea of sex with robots. Dalam John Danaher & Neil McArthur, Robot Sex. MIT Press.

Oebaidillah, S. (2018, Mei 11). Ini penyebab tingginya pengangguran SMK. Media Indonesia. https://mediaindonesia.com/humaniora/160233/ini-penyebab-tingginya-pengangguran-smk

Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 36 Tahun 2018 tentang Perubahan atas Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 59 Tahun 2014 tentang Kurikulum 2013 Sekolah Menengah Atas/Madrasah Aliyah. (2018). Jakarta. https://jdih.kemdikbud.go.id/arsip/36%20TAHUN%202018.pdf

Peraturan Presiden Nomor 18 Tahun 2020 tentang Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional Tahun 2020–2024. (2020). https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/131386/perpres-no-18-tahun-2020

Sofiana, S. (2019, Juni 12). PENS gelar pelatihan teknologi informasi dan komputer untuk lulusan SMK, ini syaratnya. *Tribunnews*. https://surabaya.tribunnews.com/2019/06/12/pens-gelar-pelatihan-teknologi-informasi-dan-komunikasi-untuk-lulusan-smk-ini-syaratnya

Sukmana, Y. (2019, Januari 15). Lulusan banyak yang menganggur, apa salah SMK kita? *Kompas*. https://ekonomi.kompas.com/read/2019/01/15/060600226/lulusan-banyak-yang-menganggur-apa-salah-smk-kita?page=all

Victoria, A. (2020, Mei 5). Tingkat pengangguran lulusan SMK paling tinggi. *Katadata*. https://katadata.co.id/agustiyanti/finansial/5eb12802ca798/tingkat-pengangguran-lulusan-smk-paling-tinggi

Buku ini tidak diperjualbelikan.

BAB XII

Program Pendidikan Vokasi untuk Kesiapan Kerja di Indonesia: Keselarasan Kurikulum Pengajaran dengan Kebutuhan Industri

Nur Musyafak

Pendidikan adalah sektor yang memiliki peran sangat penting dalam meningkatkan kesejahteraan masyarakat. Pemberdayaan sumber daya manusia di suatu negara dapat dilakukan melalui pendidikan agar rakyatnya mau dan mampu memanfaatkan potensi diri sehingga bisa memiliki keterampilan dan pekerjaan yang sesuai dengan bidang yang diminati. Pada kenyataannya, tidak sedikit di antara mereka yang telah mengenyam pendidikan, tetapi tidak mampu masuk ke dunia kerja, apalagi menciptakan lapangan kerja. Hal ini terjadi, salah satunya, karena produk pendidikan yang tidak selaras dengan dunia kerja atau pasar tenaga kerja.

Program pendidikan vokasi (kejuruan) sebagai salah satu jenis pendidikan memiliki peran yang cukup penting dalam membangun sumber daya manusia (SDM) yang kreatif, inovatif, dan produktif. Hal ini bisa diwujudkan dengan melihat peluang apa saja yang dibutuhkan dunia industri sehingga para pemangku kebijakan pendidikan vokasi bisa membuat sebuah kurikulum yang relevan dengan kebutuhan dan perkembangan dunia industri, baik di dalam negeri maupun di

Buku ini tidak diperjualbelikan.

luar negeri. Hal ini didukung oleh pernyataan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan (Mendikbud) Nadiem Makarim, sebagaimana dikutip oleh Banu (2020) pada laman harian *JawaPos.com*. Beliau mengatakan bahwa kurikulum pendidikan vokasi akan berfokus pada keselarasan industri. Hal ini karena industri memiliki peran pada pendidikan vokasi yaitu menciptakan kompetensi lulusan sesuai dengan kebutuhan yang mereka (industri) miliki. Menurut Supriadi (2002), pendidikan kejuruan bertujuan menghasilkan manusia yang produktif, yaitu manusia pekerja, bukan beban manusia untuk keluarga, masyarakat, dan bangsa.

Pemerintah melalui Peraturan No. 19 Tahun 2005, Pasal 26 ayat 3 telah mengatur Standar Pendidikan Nasional mengenai tujuan Sekolah Menengah Kejuruan (SMK). Adapun lulusan SMK diharapkan dapat dididik untuk:

a) memasuki pekerjaan dan mengembangkan sikap profesional dalam lingkup keahlian bisnis dan manajemen;
b) mampu memilih karier serta siap bersaing dan mampu mengembangkan diri dalam lingkup bisnis dan manajemen;
c) menjadi tenaga kerja tingkat menengah untuk mengisi kebutuhan bisnis dan industri saat ini dan masa depan dalam bidang bisnis dan manajemen; serta
d) menjadi warga negara yang produktif, adaptif dan kreatif. Berdasarkan pada peraturan pemerintah tersebut, pendidikan vokasi memiliki peran yang cukup strategis dalam ikut serta memberdayakan sumber daya manusia di Indonesia untuk menjadi seorang warga Indonesia yang kreatif, inovatif, produktif, dan siap memasuki dunia kerja.

Realita yang terjadi adalah sebaliknya; masih banyak permasalahan yang ada pada lulusan sekolah kejuruan ataupun politeknik yang akan memasuki dunia kerja. Kualitas lulusan dari pendidikan vokasi tidak selalu memenuhi kualifikasi penyedia kerja sehingga mereka yang tidak terserap dunia kerja menambah angka jumlah pengangguran. Hal ini disampaikan oleh Kepala Badan Perencanaan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Pembangunan Bambang Brodjonegoro sebagaimana dikemukakan oleh Ambarinie (2019) pada laman *Kompas.com*. Beliau memaparkan bahwa tingkat pengangguran lulusan SMK lebih tinggi daripada lulusan sekolah menengah atas (SMA). Seperti halnya lulusan SMK jurusan mekanik yang melamar pekerjaan bidang mekanik juga meskipun bidang yang diambil sama dengan jurusan yang dipelajari, kenyataannya kemampuan yang dimilikinya dianggap kurang oleh pemberi kerja.

Permasalahan selanjutnya adalah lulusan pendidikan kejuruan kebanyakan mengambil jurusan yang tidak terlalu sesuai dengan kebutuhan dunia kerja. Seperti halnya jurusan perangkat lunak, multimedia, teknik komputer, dan sebagainya, banyak sekali lulusan sekolah kejuruan dengan jurusan tersebut, tetapi tidak ada pengembangan berkelanjutan sehingga mereka tidak mampu bersaing memasuki dunia kerja dengan berbekal jurusan yang dipelajari.

Pendidikan kejuruan antara kota besar dan daerah masih terdapat ketimpangan. Salah satu contoh acara bursa kerja di Istora Senayan yang setiap tahun dipadati ribuan pencari kerja yang tidak hanya berasal dari Jakarta, tetapi juga dari beberapa daerah lain. Kebanyakan lulusan sekolah kejuruan di daerah akan lari ke kota besar untuk mendapatkan pekerjaan karena ilmu yang dipelajari tidak bisa digunakan di daerah sendiri dan lapangan pekerjaan di daerah terlalu sedikit.

Permasalahan yang terjadi pada lulusan sekolah vokasi ini bisa diselesaikan dengan kemauan dan komitmen yang kuat untuk mengubah pola pikir dalam menyelaraskan kurikulum, mengembangkan sistem pendidikan, dan melakukan pelatihan kejuruan. Masa sekarang ini adalah saat yang tepat untuk menyelaraskan dan mengembangkan kurikulum pendidikan kejuruan serta memperbaiki bidang-bidang yang dirasa kurang agar bisa mendidik lulusan yang memiliki keterampilan dan kemampuan yang dibutuhkan dunia kerja. Seperti yang dilansir oleh Muhammad (2019) pada halaman *Republika*, Presiden Joko Widodo menyampaikan bahwa target Indonesia emas 2045 harus disiapkan mulai sekarang dengan berfokus pada dua hal, yakni infrastruktur dan sumber daya manusia. Salah satu upaya dalam

Buku ini tidak diperjualbelikan.

membangun SDM yang andal dan unggul ialah memajukan sektor pendidikan. Apalagi, penduduk Indonesia akan mengalami bonus demografi, yaitu penduduk Indonesia akan didominasi oleh penduduk usia produktif atau usia kerja. Menyambut bonus demografi tersebut, sektor pendidikan memiliki peran yang cukup vital dalam menuju Indonesia emas tahun 2045. SDM yang unggul dan berkualitas menjadi target dari pembangunan jangka panjang tersebut.

A. PENDIDIKAN VOKASI DAN DUNIA KERJA

Globalisasi saat ini telah mengubah kebutuhan akan pengetahuan tentang lingkungan pendidikan. Oleh karena itu, lingkungan pendidikan dituntut untuk selalu melakukan perubahan dan beradaptasi agar dapat memenangkan persaingan. Globalisasi juga menuntut ketersediaan pekerja yang terampil, inovatif, kreatif, dan produktif untuk bisa bersaing di dunia kerja yang sebenarnya, baik secara regional, nasional, maupun internasional.

Lembaga pendidikan seperti pendidikan kejuruan dituntut untuk menghasilkan lulusan yang siap bekerja, memiliki sikap yang baik, memiliki jiwa wirausaha, serta mempunyai kemampuan untuk bekerja di berbagai bidang yang diminatinya dan yang dibutuhkan dunia usaha dan industri (DUDI) di era sekarang ini. Lembaga-lembaga pendidikan, agar mampu berjalan secara bersamaan, harus memiliki komunikasi yang baik dengan orang-orang yang sudah terjun di dunia usaha dan industri. Lebih baik lagi jika antara keduanya bekerja sama berkomitmen mengembangkan dan membangun sumber daya manusia demi kemajuan bersama.

Lembaga pendidikan vokasi antarjenjang sebaiknya mempertimbangkan potensi serapan dunia kerja terhadap lulusan mereka. Membuka jurusan teknik berciri keunggulan lokal dapat menjadi salah satu pendekatan yang baik. Menyerap tenaga kerja lokal dan mengembangkan kebutuhan industri lokal dapat menjadi penopang peningkatan perekonomian daerah tersebut. Kebudayaan lokal seharusnya menjadi kekuatan dalam pembangunan yang berkelanjutan. Sebagai contoh, pemerintah atau masyarakat dapat membuka pen-

Buku ini tidak diperjualbelikan.

didikan vokasi perikanan di daerah pesisir dengan potensi limpahan hasil laut. Dengan begitu, pendidikan vokasi bisa membuka peluang kerja yang lebih luas untuk lulusannya.

Menyelaraskan pendidikan vokasi dan DUDI berbasis lokal dapat menjadi salah satu solusi untuk mewujudkan mimpi dalam menekan angka pengangguran lulusan SMK. Para pelaku industri dapat dilibatkan dalam pengembangan kurikulum pendidikan vokasi agar siswa belajar pengetahuan dan keterampilan yang memang langsung dibutuhkan di lapangan industri. Pun terkait pengajar, para praktisi industri yang sudah berpengalaman di bidangnya dapat menjadi instruktur atau pengajar di lembaga-lembaga pendidikan vokasi, termasuk SMK. Tabel 12.1 merupakan rangkuman permasalahan yang penulis angkat dan solusi berbasis DUDI.

Tabel 12.1 Permasalahan dan Solusi Pendidikan Vokasi Permasalahan dan Solusi Pendidikan Vokasi

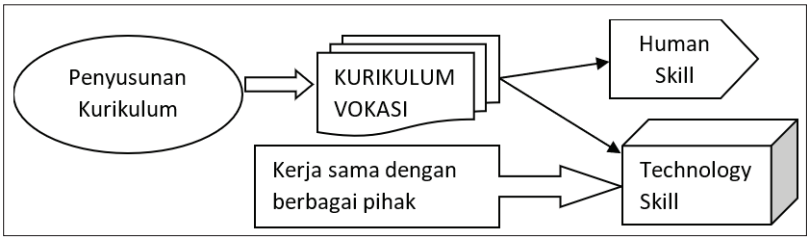
Permasalahan	Solusi
Kemampuan siswa tidak sesuai dengan permintaan DUDI.	Pengelola lembaga bekerja sama dengan DUDI membuat kurikulum yang bisa menunjang kemampuan siswa.
Jurusan yang dipelajari tidak sesuai dengan kebutuhan DUDI.	Sebaiknya melihat kebutuhan pasar untuk membuka jurusan yang banyak dibutuhkan.
Ketimpangan pendidikan vokasi antara kota besar dan daerah.	membuka jurusan teknik berciri keunggulan lokal.

B. PENDIDIKAN VOKASI DI ERA TEKNOLOGI

Menghadapi revolusi industri 4.0, pendidikan vokasi perlu memperhatikan ketangkasan dan kemampuan peserta didik dalam menggunakan dan memanfaatkan teknologi. Paduan kemampuan manusia (*human skill*) dan kemampuan teknologi (*technology skill*) menjadi hal yang sangat diperlukan. Di samping memiliki keahlian spesifik, para lulusan juga dituntut untuk menguasai kemampuan teknologi. Kemampuan teknologi cukup penting bagi para peserta didik yang akan memasuki dunia industri yang tidak terlepas dari pemanfaatan kerja alat berbasis teknologi seperti sekarang ini.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Perkembangan teknologi ini membuat pekerjaan manusia menjadi serba digital. Sistem konvensional sudah mulai ditinggalkan oleh banyak orang. Hal inilah yang perlu diperhatikan oleh pemerintah, lembaga, pengajar, dan praktisi agar bisa membentuk para pelajar menjadi SDM yang multikompetensi dan berpengetahuan luas. Gambar 12.1 menunjukkan korelasi penyusunan kurikulum dan kompetensi teknologi sebagaimana yang dijelaskan penulis.



Gambar 12.1 Membentuk Kemampuan Peserta Didik

Seperti halnya toko virtual yang sudah sangat populer di Indonesia tidak bisa diabaikan begitu saja. Sistem teknologi yang digunakan di beberapa bidang industri membuat pelaku dunia kerja merasa lebih mudah dan praktis sehingga ketika mereka akan mencari karyawan mungkin akan menjadikan kemampuan teknologi sebagai nilai tambah lembaga pendidikan vokasi sehingga juga harus memasukkan perkembangan teknologi pada kurikulumnya. Jika tidak, para peserta didik hanya terpaku menggunakan sistem konvensional dan sulit bersaing ketika akan memasuki dunia kerja. Tenaga pendidik, pengelola lembaga, dan unsur terkait pendidikan vokasi ketika sudah memasukkan kemampuan teknologi pada kurikulum harus mampu mengikuti pesatnya perkembangan teknologi di era sekarang ini.

Menyesuaikan kurikulum dengan perkembangan teknologi bisa dilakukan dengan bekerja sama antarpihak seperti lembaga vokasi lainnya, pemerintah, pelaku industri, dan lembaga terkait di luar Indonesia. Penyesuaian kurikulum dengan melibatkan beberapa pihak sudah dilakukan oleh universitas di China yang setiap tahun mengadakan diskusi pada Forum on Development of China-Indonesia

Buku ini tidak diperjualbelikan.

People-To-People. Diskusi ini bertujuan mengembangkan hubungan kerja sama Indonesia dan Tiongkok, khususnya di bidang pendidikan dan budaya. Diskusi pada 2020 dalam forum tersebut membahas pendidikan vokasi di Indonesia dan Tiongkok yang diadakan secara daring. Kegiatan seperti ini perlu dilakukan oleh lembaga pendidikan vokasi di Indonesia agar terus memperbarui kurikulum pembelajaran, terutama kaitannya dengan pengembangan kemampuan teknologi peserta didik.

Tantangan bagi pengelola lembaga pendidikan dan para guru di sisi lain adalah melatih kemampuan teknologi peserta didik. Implikasi era industri 4.0 bagi pendidikan vokasi dengan demikian tidak hanya mencetak SDM unggul yang dapat bersaing dengan perkembangan teknologi, tetapi juga membuka peluang besar bagi lulusan sekolah vokasi untuk dapat bersaing di era industrial tersebut.

C. RELEVANSI DAN IMPLEMENTASI KURIKULUM

Billett (2011) mengemukakan bahwa kurikulum adalah dokumen yang dikembangkan dalam bentuk tertulis serta digunakan untuk merencanakan dan mengatur pengalaman yang akan dikelola untuk pembelajaran peserta didik. Oleh karena itu, kurikulum pendidikan vokasi harus lebih menonjolkan karakteristik pendidikan kejuruan yang terpampang dalam beberapa aspek yang memiliki hubungan erat dengan kurikulum. Secara keseluruhan, kurikulum yang digunakan dalam pendidikan kejuruan telah menampakkan keberhasilannya dengan berorientasi pada proses pembelajaran dan hasil lulusannya.

Terkait keberhasilan kurikulum, Oemar (2007) mengemukakan bahwa pendidikan vokasi tidak hanya diukur dengan keberhasilan pendidikan peserta didik di sekolah, tetapi juga dilihat dari pengembangan kurikulum. Kurikulum dianggap berhasil apabila secara berkala disesuaikan dengan kebutuhan industri yang terus berkembang. Pengembangan kurikulum dalam pendidikan vokasi dilaksanakan untuk menjadikan pendidikan selalu selaras dengan perkembangan DUDI.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Hal lain yang patut diperhatikan di samping kurikulum yang sejalan dengan perkembangan DUDI adalah tenaga pengajar. Para pengajar harus mampu membahasakan kurikulum dengan sebuah metode pengajaran yang baik dan menghasilkan hasil yang nyata. Dengan begitu, lulusan yang diharapkan tidak hanya mampu bersaing dengan peserta lain di dalam negeri, tetapi juga unjuk gigi dalam persaingan global.

Seiring dengan perkembangan zaman, banyak aspek mengalami transformasi. Teknologi merupakan salah satu aspek yang terus mengalami perkembangan. Perkembangan yang terus-menerus ini menjadikan pelaku DUDI membutuhkan sumber daya manusia yang lebih unggul. Oleh karena itu, pendidikan vokasi sebagai lembaga pendidikan yang mencetak lulusan yang siap terjun ke dunia kerja harus memperhatikan perkembangan DUDI agar memiliki daya saing.

Penyelarasan kurikulum dengan dengan perkembangan dan kebutuhan DUDI dapat dilakukan jika lembaga pendidikan vokasi bekerja sama dengan para praktisi DUDI. Untuk menyelaraskan kurikulum dengan perkembangan dan kebutuhan DUDI, lembaga pendidikan vokasi bisa bekerja sama dengan para praktisi DUDI. Pelaku-pelaku DUDI dalam masa sekarang ini seharusnya tidak hanya menjadi "penonton" dalam membangun SDM yang unggul, tetapi juga harus bisa berperan menjadi "pemain" yang terjun langsung untuk ikut serta memajukan pendidikan vokasi. Perlu diperhatikan juga bahwa penyelarasan kurikulum harus mengintegrasikan nilai-nilai budaya luhur, perilaku yang bermoral, dan jiwa kebangsaan.

Prinsip-prinsip pengembangan kurikulum meliputi penentuan tujuan atau keluaran pendidikan vokasi dan rencana proses pembelajaran dalam usaha mencapai keluaran tersebut. Pengajar atau guru memiliki peran yang penting dalam merancang proses belajar mengajar (PBM), pemilihan media, serta alat pembelajaran dan penilaian siswa. Menurut Heider (2016), partisipasi guru dalam proses pengembangan kurikulum akan membantu dapat menggiring pengajaran yang lebih baik dan efektif yang dapat memberi dampak positif kepada peserta didik.

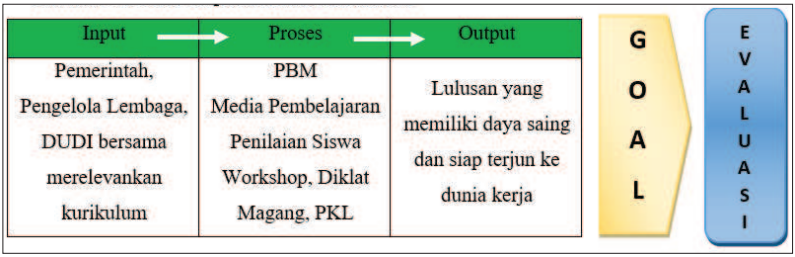
Buku ini tidak diperjualbelikan.

Sebenarnya perubahan sebuah kurikulum di Indonesia sering sekali dilakukan, tetapi hanya terfokus pada perubahan dokumen saja. Adapun pelaksanaan pembelajaran, penciptaan suasana belajar, cara evaluasi, atau penilaian sering kali bergeming. Pengembangan kurikulum pendidikan vokasi yang sudah selaras dengan perkembangan dunia kerja perlu melibatkan guru profesional yang tidak hanya terpaku pada satu cara pengajaran yang sama maupun isi materi yang tidak pernah diperbarui. Salah satu peran krusial guru dalam menerapkan PBM adalah kemampuannya dalam menerjemahkan pengajaran dengan cara yang menarik.

Jalan proses implementasi kurikulum di lembaga pendidikan vokasi sangat mungkin menemui penggunaan prinsip-prinsip yang berbeda dengan kurikulum yang digunakan di lembaga pendidikan lainnya sehingga akan ditemukan banyak sekali prinsip-prinsip yang digunakan dalam suatu pengembangan kurikulum. Seorang tenaga pengajar harus paham prinsip-prinsip mengimplementasikan kurikulum dalam bentuk pengajaran yang bermutu. Guru bisa membaca, mengamati prinsip-prinsip yang diterapkan oleh guru lainnya sebagai referensi, tetapi tetap harus menyesuaikan dengan kebutuhan dan keunggulan peserta didik. Konfusius, filsuf China, mengungkap bahwa mengajar harus menyesuaikan dengan ciri khas murid.

Selain peran penting praktisi DUDI dan guru, penyelarasan dan pengembangan kurikulum pendidikan vokasi harus melibatkan pemerintah dan pengelola lembaga pendidikan. Selain ikut serta dalam penyusunan kurikulum, pemerintah dapat memberikan pendampingan kepada para pengajar dalam bentuk pelatihan-pelatihan. Tujuan pelatihan ini adalah meningkatkan kompetensi guru dalam mentransfer kurikulum kepada peserta didik dengan baik. Gambar 12.2 menjelaskan proses implementasi kurikulum terhadap peserta didik hingga menghasilkan *goal,* sebagaimana yang penulis jelaskan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.



Gambar 12.2 Proses Implementasi Kurikulum

Bukan hanya pengajaran di dalam lembaga pendidikan atau kelas, pelaksanaan pembelajaran dan praktik di perusahaan juga sangat diperlukan guna para peserta didik tidak lagi canggung ketika sudah memasuki dunia kerja. Sistem seperti ini di pendidikan vokasi disebut dengan *dual system*, yakni pendidikan paralel di perusahaan dan sekolah kejuruan. Adapun pembelajaran dan praktik di luar lembaga bisa berupa praktik kerja lapangan (PKL) dan magang untuk siswa, diklat untuk guru, pelaksanaan uji kompetensi produktif, penyelenggaraan kelas industri, rekrutmen calon tenaga kerja, dan pengembangan *teaching factory*.

Masih terkait penyelarasan kurikulum, pengembang kurikulum pendidikan vokasi harus terus melakukan evaluasi kurikulum yang berkelanjutan. Evaluasi kurikulum merupakan tahap akhir dari pengembangan kurikulum guna menentukan seberapa besar hasil pembelajaran, tingkat ketercapaian program yang telah direncanakan, dan hasil kurikulum itu sendiri. Evaluasi ini juga bertujuan mengumpulkan informasi yang dapat dipakai untuk memperbarui kurikulum sebelumnya dan menyesuaikannya dengan perkembangan DUDI dan pengalaman belajar peserta didik.

D. REKOMENDASI

Pendidikan vokasi merupakan salah satu lembaga pendidikan yang memiliki peran penting dalam membangun sumber daya manusia yang kreatif, inovatif, produktif, dan siap terjun ke dunia kerja. Masih terdapat beberapa hal yang perlu diperhatikan dalam mengelola

Buku ini tidak diperjualbelikan.

pendidikan vokasi, seperti mencetak lulusan pendidikan vokasi yang masuk kualifikasi kebutuhan DUDI. Hasil ini bisa dicapai dengan menyelaraskan kurikulum yang diterapkan di lembaga dengan perkembangan dan kebutuhan DUDI. Selain itu, peran seorang tenaga pengajar sangat penting dalam mengimplementasikan kurikulum sehingga peningkatan mutu para pengajar terus dibutuhkan.

Jurusan yang diampu di lembaga pendidikan vokasi sebisa mungkin berciri khas keunggulan lokal. Hal tersebut dapat ikut menjadi penopang peningkatan perekonomian daerah tersebut. Dengan begitu, diharapkan ketimpangan perkembangan antara kota besar dan daerah bisa diminimalisasi karena potensi sumber daya (alam ataupun manusia) di tiap daerah dapat dikelola dengan baik.

Hal penting yang patut diperhatikan demi mencapai tujuan pendidikan kejuruan dalam membangun SDM yang berkualitas dan siap terjun dalam dunia kerja adalah kerja sama serta komitmen antara pemerintah, pengelola lembaga, praktisi DUDI, dan para pengajar. Pihak-pihak tersebut harus duduk bersama-sama menyusun, mengembangkan, dan mengevaluasi kurikulum. Pemerintah pun dapat memprioritaskan pelatihan-pelatihan pengajaran kepada para pengajar atau guru dari lembaga pendiidkan vokasi. Pengembangan profesi guru pun dapat difokuskan pada metode penerjemahan kurikulum berbasis DUDI di kelas-kelas vokasi dan meilbatkan praktisi DUDI dan perserta didik di dalam penelitian.

REFERENSI

Ambarinie, N. K. M. (2019, Juni 14). Menurut Bappenas, ini kelemahan pendidikan vokasi di Indonesia. *Kompas*. https://money.kompas.com/read/2019/06/14/123000226/menurut-bappenas-ini-kelemahan-pendidikan-vokasi-di-indonesia?page=all

Banu, A. (2020, Desember 21). Mendikbud: Pusat kurikulum vokasi akan fokus pada kebutuhan industri. *Jawa Pos*. https://www.jawapos.com/nasional/pendidikan/21/12/2020/mendikbud-pusat-kurikulum-vokasi-akan-fokus-pada-kebutuhan-industri/

Billett, S. (2011). *Vocational education*. Springer Science and Business Media.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Heider, G. (2016). Process of curriculum development in Pakistan. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 5*(2).

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. (2017). *Peta jalan generasi emas Indonesia 2045*. Jakarta. https://paska.kemdikbud.go.id/wp-content/uploads/2018/08/170822-V.2-Generasi-Emas-2045-.pdf

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. (2020). *Pedoman pelaksanaan program asesmen keselarasan kurikulum dengan IDUKA*. Jakarta. https://assets.mitrasdudi.id/program/32/1597823865.pdf

Muhamad, R.W. (2019, November 14). Penjelasan Jokowi soal fondasi Indonesia Emas 2045. *Republika*. https://republika.co.id/berita/q0yoah216/penjelasan-jokowi-soal-fondasi-indonesia-emas-2045

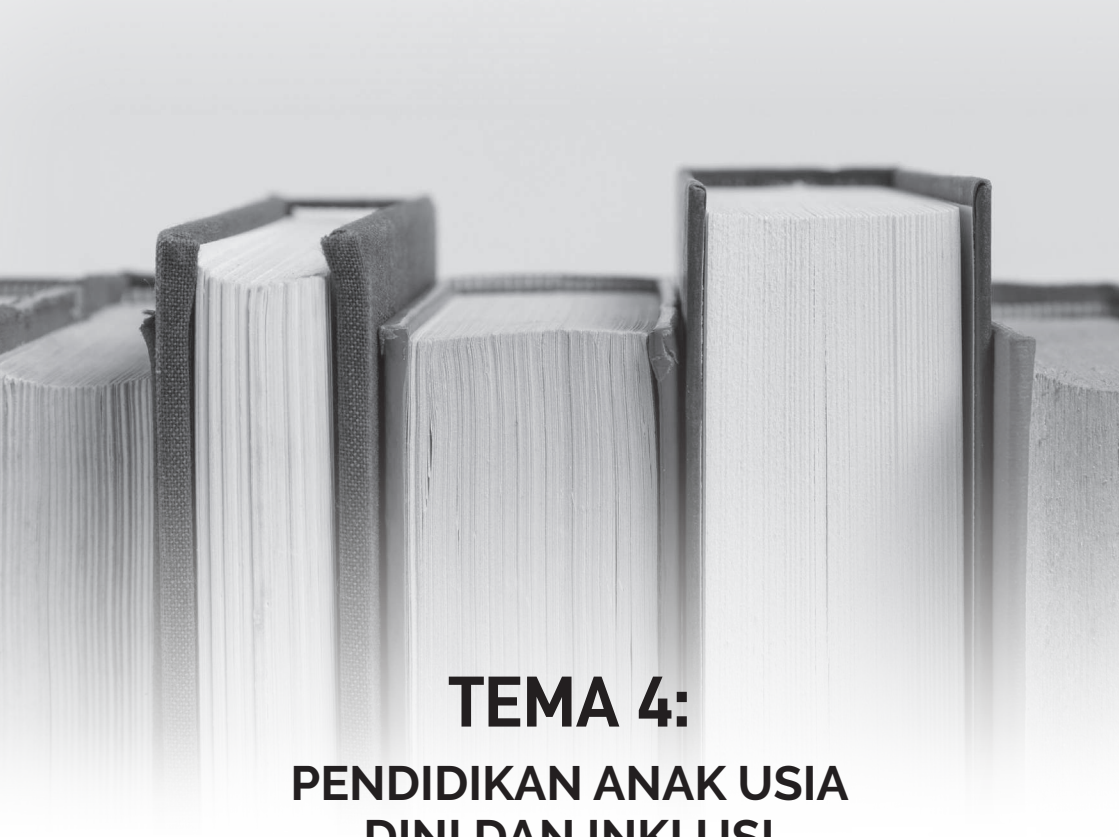
Oemar, H. (2007). *Psikologi belajar & mengajar*. Sinar Baru Algensindo.

Peraturan Pemerintah No. 19 Tahun 2005 Pasal 26 ayat 3 tentang Standar Pendidikan Nasional. (2005). https://www.bphn.go.id/data/documents/15pp013.pdf

Peraturan Pemerintah (PP) Nomor 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan. (2005). https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/5364/pp-no-32-tahun-2013

Supriadi. (2002). *Sejarah pendidikan teknik dan kejuruan di indonesia, membangun manusia produktif*. Departemen Pendidikan Nasional, Direktorat Jenderal Pendidikan Dasar dan Menengah, Direktorat Pendidikan Menengah Kejuruan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.



TEMA 4:

PENDIDIKAN ANAK USIA DINI DAN INKLUSI

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

BAB XIII

Perluasan dan Pemerataan Aksesibilitas Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD): Benarkah Sudah Menjadi Prioritas?

Athifah Utami

Pendidikan anak usia dini (PAUD) merupakan ruang bermain dan belajar yang dapat membantu anak mengoptimalkan tumbuh kembang anak-anak. Dengan berinteraksi dan bermain bersama teman sebaya dan lingkungan sekitar, anak-anak dapat berlatih mengasah kemampuan kognitif-motorik dan sosial-emosional mereka. Di beberapa negara maju di Eropa, seperti Italia, layanan PAUD secara antusias diinisiasi oleh para orang tua (terutama ibu). Setelah Perang Dunia Kedua berakhir, mereka (orang tua dan Serikat Wanita Italia) bersama pakar pendidikan, pakar tata ruang, dan pemerintah kota sekitar menginisiasi pembangunan layanan PAUD di Kota Reggio Emilia (Reggio Emilia Approach, 2012). Saat ini, Reggio Emilia dikenal sebagai salah satu model pendekatan pembelajaran PAUD yang mendunia.

Bagaimanakah kondisi pelaksanaan PAUD di Indonesia? Undang-Undang Dasar (UUD) 1945 menyebutkan bahwa pendidikan merupakan hak segala bangsa. Secara terperinci, Undang-Undang (UU) Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional

Buku ini tidak diperjualbelikan.

menyuratkan sistem pendidikan di Indonesia. Penandatanganan Deklarasi Pendidikan untuk Semua di Bangkok pada 1990 menandakan keseriusan pemerintah dalam upaya mengadakan pendidikan yang bermutu bagi semua kalangan, tanpa terkecuali.

Walaupun pendidikan anak usia dini (PAUD) tidak termasuk dalam pendidikan dasar. Jenjang pendidikan ini merupakan jenjang penting dalam mempersiapkan anak sebelum memulai pendidikan dasar. Tujuan mempersiapkan anak-anak sebelum memulai pendidikan wajib belajarnya merupakan salah satu Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (TPB) pada target nomor 4.2, indikator 4.2.1, dan 4.2.2 (lihat bab pendahuluan—ed.). Indikator-indikator tersebut menjelaskan jaminan terhadap pendidikan anak di bawah usia lima tahun terkait perkembangan kesehatan, pembelajaran, kesejahteraan psikososial sesuai (berdasarkan pada jenis kelamin), dan tingkat partisipasi dalam pembelajaran yang terorganisasi (pendidikan resmi satu tahun prasekolah dasar).

Di Indonesia, penyelenggaraan PAUD dipayungi oleh tiga kementerian, yaitu Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, Kementerian Keuangan, serta Kementerian Dalam Negeri. Meskipun PAUD tidak termasuk dalam pendidikan dasar yang diwajibkan, sejak 2008 pemerintah berupaya meningkatkan partisipasi anak untuk menyelesaikan pendidikan minimal satu tahun prasekolah dasar dan melalui program Satu Desa Satu PAUD. Kedua program itu dilaksanakan untuk memperluas aksesibilitas partisipasi PAUD (Direktorat Pendidikan Pembinaan Anak Usia Dini, 2019).

Tulisan ini akan membahas seberapa signifikan capaian upaya pemerintah dalam pelebaran akses PAUD di Indonesia. Beberapa aspek terkait program Satu Desa Satu PAUD, program 1 Tahun Pra-Sekolah Dasar, dan PAUD Holistik Integratif juga akan menjadi topik bahasan pada bab ini. Pada akhir tulisan, penulis akan memberikan rekomendasi terkait pemerataan akses PAUD di Indonesia.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

A. PEMERATAAN AKSES PAUD DI INDONESIA

Meskipun PAUD sudah menjadi salah satu prioritas pendidikan nasional, belum semua anak-anak di Indonesia mampu mengakses layanan PAUD. Dari jumlah total 84.250 desa di Indonesia, setidaknya terdapat 24.742 desa yang belum memiliki layanan PAUD di Indonesia. Kebanyakan desa-desa yang belum memiliki layanan PAUD ini terletak di Provinsi Papua dan Aceh, dua provinsi terluar wilayah Indonesia. Tabel 13.1 merangkum jumlah PAUD di desa-desa Indonesia.

Tabel 13.1 Satu Desa Satu PAUD (per Oktober 2020)

No	Nama Provinsi	Jumlah Desa	Jumlah Desa ada PAUD	% Desa ada PAUD
	Total Nasional	84.338	61.479	72,90
1	Prov. D.K.I Jakarta	267	266	99,63
2	Prov. D.I. Yogyakarta	439	435	99,09
3	Prov. Jawa Barat	5.994	5.749	95,91
4	Prov. Jawa Tengah	8.622	8.024	93,06
5	Prov. Jawa Timur	8.534	8.048	94,31
6	Prov. Nusa Tenggara Barat	1.159	1.071	92,41
7	Prov. Kepulauan Bangka Belitung	392	345	88,01
8	Prov. Bali	717	629	87,73
9	Prov. Sumatera Barat	1.140	999	87,63
10	Prov. Banten	1.554	1.346	86,62
11	Prov. Jambi	1.580	1.370	86,71
12	Prov. Lampung	2.679	2.277	84,99
13	Prov. Sumatera Selatan	3.371	2.713	80,48
14	Prov. Riau	1.909	1.533	80,30
15	Prov. Kalimantan Selatan	2.033	1.623	79,83
16	Prov. Gorontalo	741	575	77,60
17	Prov. Sulawesi Barat	658	524	79,64
18	Prov. Sulawesi Selatan	3.112	2.378	76,41
19	Prov. Sulawesi Tengah	2.013	1.544	76,70
20	Prov. Kalimantan Timur	1.037	793	76,47
21	Prov. Kepulauan Riau	454	336	74,01
22	Prov. Kalimantan Tengah	1.584	1.120	70,71

Buku ini tidak diperjualbelikan.

No	Nama Provinsi	Jumlah Desa	Jumlah Desa ada PAUD	% Desa ada PAUD
23	Prov. Sulawesi Utara	1.865	1.316	70,56
24	Prov. Nusa Tenggara Timur	3.299	2.292	69,48
25	Prov. Bengkulu	1.567	1.055	67,33
26	Prov. Maluku Utara	1.219	789	64,73
27	Prov. Sulawesi Tenggara	2.653	1.611	60,72
28	Prov. Sumatera Utara	6.305	3.836	60,84
29	Prov. Kalimantan Barat	2.114	1.244	58,85
30	Prov. Kalimantan Utara	486	253	52,06
31	Prov. Aceh	6.528	3.171	48,58
32	Prov. Maluku	1.414	817	57,58
33	Prov. Papua Barat	1.892	470	24,84
34	Prov. Papua	5.007	927	18,51

Sumber: Direktorat Jenderal PAUD dan Dikmas (2021)

Tabel 13.1 menunjukkan ketimpangan dalam pemerataan layanan PAUD. Dari 34 provinsi, terlihat bahwa hampir semua provinsi di Pulau Jawa memiliki persentase cakupan layanan PAUD lebih dari 90% dari total jumlah desa di tiap provinsi. Untuk Pulau Sumatra, lebih dari setengah provinsi mencapai cakupan di atas 80%. Begitu juga di Pulau Kalimantan, tiga dari dua provinsi mencapai persentase cakupan lebih dari 70%. Persentase ini sama dengan jumlah cakupan di Pulau Sulawesi. Sayangnya, Aceh, Sumatra Utara, dan Papua masih memiliki cakupan layanan di bawah 70%. Aceh dan Sumatra Utara hanya memiliki 40–60% cakupan layanan PAUD, sedangkan Papua berkisar maksimum tidak lebih dari 25%.

Dari data tersebut, prioritas pembangunan dan percepatan penyediaan fasilitas pendidikan tampaknya masih terpusat di Pulau Jawa. Walaupun secara nasional percepatan penyediaan layanan PAUD sudah mengalami kemajuan, pembangunan di luar Pulau Jawa tetap menjadi isu. Sebanyak 70% desa yang belum memiliki layanan PAUD tersebar di luar Pulau Jawa.

Adapun aspek lain, seperti realisasi dan komitmen pemerintah daerah dalam membantu percepatan pembangunan, juga perlu dilihat. Dua program yang diinisiasi pemerintah di antaranya adalah program

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Satu Desa Satu PAUD dan program Pendidikan Satu Tahun Pra-Sekolah Dasar yang mengupayakan meningkatnya angka partisipasi kasar (APK) anak. Partisipasi anak merupakan hal esensial, selain dari penyediaan layanan PAUD itu sendiri, animo dan angka partisipasi anak tentunya menjadi komponen penting yang memerlukan komitmen segala pihak (pemerintah pusat, daerah, dan desa).

1. Program Satu Desa Satu PAUD

Pemerintah telah melaksanakan program Satu Desa Satu PAUD sejak 2012. Program ini menunjukkan adanya upaya pemerintah dalam memperluas angka partisipasi dan aksesibilitas PAUD di Indonesia. Pada awal penyelenggaraan program, dua hal utama yang dilakukan ialah pengadaan Bantuan Rintisan Lembaga PAUD Baru dan keterlibatan Bunda PAUD (Tsani, 2018). Bantuan Rintisan Lembaga PAUD Baru diberikan satu kali untuk mendorong terbentuknya fasilitas pendidikan di desa yang belum memiliki layanan PAUD.

Penganugerahan predikat Bunda PAUD kepada istri-istri kepala pemerintah pada tingkat nasional dan desa juga merupakan upaya untuk meningkatkan keterlibatan pemerintah daerah. Tujuannya adalah membangun kesadaran kepada orang tua terkait pentingnya partisipasi PAUD bagi perkembangan anak usia 0–6 tahun (Tsani, 2018). Beberapa peranan penting Bunda PAUD, antara lain, adalah memberikan pembinaan, motivasi, membantu pencarian pendanaan melalui beberapa sumber dana, seperti APBN (Anggaran Pendapatan Belanja Nasional), APBD (Anggaran Pendapatan Belanja Daerah), CSR (*corporate social responsibility*) dan sumber daya lain, serta peran-peran aktif dalam upaya peningkatan kualitas mutu pendidikan dan tenaga pendidik PAUD.

Beberapa daerah di Indonesia juga secara aktif membagikan publikasi perkembangan kemajuan Program Satu Desa Satu PAUD di daerahnya. Beberapa program pengembangan mutu pendidikan PAUD melalui program Holistik Integratif. Program tersebut secara menyeluruh melengkapi layanan PAUD melalui pengadaan layanan kesehatan, makanan bergizi, kegiatan pendampingan dan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

pengembangan profesional bagi tenaga pendidik, serta kelas pengasuhan untuk orang tua. Provinsi Kalimantan Timur, salah satunya, mengintegrasikan PAUD dengan pos pelayanan terpadu (posyandu). Hal ini melihat peranan posyandu yang dekat dengan masyarakat, dan adanya prasarana posyandu di setiap desa, menjadikan integrasi PAUD-posyandu sebagai salah satu solusi yang efisien (Humas Prov. Kalimantan Timur, 2014).

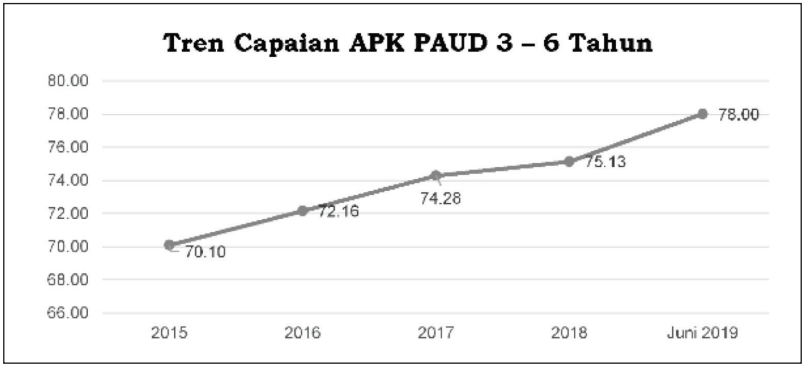
2. Pendidikan 1 Tahun Pra Sekolah Dasar

Peningkatan jumlah layanan PAUD tentunya tidak cukup. Partisipasi anak dalam mengenyam pendidikan di usia dini merupakan inti dari upaya-upaya lain yang telah dilakukan. Dengan demikian, untuk membantu menjalankan program Satu Tahun Pra-Sekolah Dasar, pemerintah menerbitkan Petunjuk Teknis Bantuan Penyelenggaraan Koordinasi Penuntasan Pendidikan Anak Usia Dini Pra-Sekolah Dasar pada 2018. Kesuksesan program pendidikan nasional perlu kerja sama yang nyata dan kuat di setiap tingkatan pemerintahan sehingga petunjuk dan langkah-langkah nyata perlu diambil demi terjalinnya komitmen berkelanjutan di setiap daerah.

Penandatanganan komitmen oleh pemerintah daerah (Dinas Pendidikan Kabupaten) telah diinisiasi, dan kemudian pemerintah mengoordinasikan program dengan pihak-pihak terkait, seperti tokoh masyarakat, camat, kepala desa/kelurahan, Bunda PAUD, dan instansi terkait di wilayah kerja kabupaten atau kota madya (Direktorat Jenderal PAUD dan Dikmas, 2018). Karena program ini memerlukan bantuan dana dari pemerintah pusat demi mendukung pengadaan sarana-prasarana dan kebutuhan lainnya, tersurat di dalam dokumen prosedur standar pelaksanaan program hal-hal terkait bantuan dana yang dapat diterima dan diajukan oleh kabupaten/kota.

Data menunjukkan bahwa terjadi peningkatan angka partisipasi kasar (APK) PAUD pada anak-anak berusia 3–6 tahun di Indonesia. Hal ini menunjukkan bahwa program yang dijalankan pemerintah memperlihatkan peningkatan akses yang baik. Gambar 13.1 memuat tren perkembangan APK dari 2015 hingga 2019 untuk anak usia 3–6 tahun.

Buku ini tidak diperjualbelikan.



Sumber: Direktorat Pendidikan Pembinaan Anak Usia Dini (2019)

Gambar 13.1 Tren Capaian Angka Partisipasi Kasar (APK) Anak Usia 3–6 Tahun

Gambar 13.1 menunjukkan peningkatan bertahap yang cukup signifikan dari angka partisipasi kasar anak usia 3–6 tahun. Angka di atas menunjukkan persentase dari target yang telah ditetapkan pemerintah yang tercapai setelah melalui beberapa pencapaian target kerja, antara lain pemberian Bantuan Operasional Penyelenggaraan (BOP) PAUD, penyelenggaraan PAUD Satu Tahun Pra-Sekolah Dasar, pemberian Bantuan Sarana Pembelajaran (termasuk alat permainan edukatif (APE)), pembangunan ruang kelas, dan beberapa program lainnya (Direktorat Pendidikan Pembinaan Anak Usia Dini, 2019).

Laporan Kinerja Direktorat PAUD tahun 2019 menunjukkan bahwa empat di antara 68 kabupaten/kota belum mampu menyelesaikan penyusunan peraturan daerah terkait layanan PAUD. Perbedaan implementasi standar pelayanan minimal (SPM) PAUD dan proses pembuatan kebijakan merupakan kendala yang teridentifikasi. Untuk mengatasi kendala ini, dua upaya dilakukan. Pertama, kabupaten-kabupaten tersebut diminta untuk mengadaptasi implementasi SPM PAUD di tingkat daerah (dengan tetap mengacu pada Peraturan Pemerintah Nomor Tahun 2018 tentang Standar Pelayanan Minimal). Kedua, mereka diminta mencontoh pengadaan draf peraturan bupati/peraturan wali kota yang dapat disesuaikan oleh daerah masing-masing (Direktorat Pendidikan Pembinaan Anak Usia Dini, 2019).

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Pada 2020, beberapa pemerintah kabupaten/kota menerbitkan (melalui laman resmi mereka) perbup/perwali untuk mendukung program Satu Tahun Pra-Sekolah Dasar. Dinas Pendidikan OKU Selatan, misalnya, melakukan sosialisasi Perbup Nomor 43 Tahun 2020 tentang Penyelenggaraan Program Pendidikan Anak Usia Dini Minimal Satu Tahun Pra-Sekolah Dasar. Program tersebut dihadiri oleh Bunda PAUD, Ketua PGRI Kabupaten OKU Selatan, Ketua Forum Camat, Ketua Dewan Pendidikan Kabupaten, Ketua Pokja, serta beberapa Pengawas dan Penilik PAUD (Pemerintah Kabupaten OKU Selatan, 2020).

Di Kalimantan, pada 2020, Dinas Pendidikan dan Kebudayaan Tanbu melakukan rapat koordinasi untuk menyosialisasi Peraturan Bupati Tanah Bumbu Nomor 33 Tahun 2019. Sebuah tim koordinasi dibentuk dan bertugas untuk melakukan pendataan dan melaporkan hasil pendataan anak usia 6 tahun yang belum memasuki PAUD. Berita acara sosialisasi yang diterbitkan menyatakan bahwa APK PAUD per 2018 di Kabupaten Tanbu masih berkisar 57,28%. Salah satu kendala utama ialah orang tua tidak mau memasukkan anaknya ke layanan PAUD. Banyak orang tua yang masih mempertimbangkan kemampuan anak mereka terkait partisipasi anak-anak mereka dalam membaca dan menghitung (calistung). Padahal, dalam beberapa tahun terakhir, kemampuan calistung tidak lagi menjadi acuan standar masuk ke sekolah dasar (Pemkab Tanah Bumbu, 2020; Embas, 2019).

Masih rendahnya animo orang tua untuk memasukkan anaknya ke PAUD juga ditemukan di Sorong, Papua Barat. Para pendiri PAUD mengaku kesulitan untuk memberikan kesadaran kepada orang tua tentang pentingnya pendidikan di usia dini bagi anak-anak. Zefanya, salah satu pendiri PAUD di Kabupaten Sorong (PAUD Alfa Omega), menginisiasi sosialisasi PAUD kepada orang tua melalui pemberian vitamin kepada anak. Dalam acara itu, ia memberikan penjelasan terkait pentingnya pendidikan usia dini. Pendekatan ini mampu membawa beberapa anak untuk akhirnya bersekolah di PAUD. Kemajuan yang luar biasa positif pada anak-anak pun didapatkan. Anak-anak mengalami peningkatan, baik secara karakter maupun kemampuan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

sosial, selama belajar dan berinteraksi dengan rekan sebaya mereka (Kruglinski, 2019).

Meningkatkan kesadaran orang tua terkait manfaat PAUD adalah hal yang krusial. Pendekatan ini bisa menjadi salah satu usaha untuk meningkatkan AKP PAUD di Indonesia. Secara statistik, Angka Partisipasi Kasar (APK) PAUD Indonesia masih jauh dibandingkan negara-negara tetangga, seperti Filipina dan Thailand. Filipina memiliki AKP 80,7%, sedangkan Thailand 73,6%. AKP tersebut jauh melampaui AKP Indonesia yang hanya bertengger di angka 37,9% (Dokumen Roadmap Pendidikan, 2020, dalam Direktorat Jenderal PAUD dan Dikmas, 2020).

3. PAUD Holistik Integratif

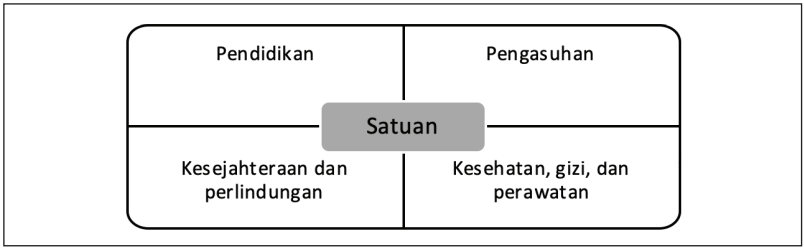
Dinas Pendidikan dan Kebudayaan di Aceh Besar merupakan satu daerah di luar Jawa yang melakukan sosialisasi terkait program Pengembangan Anak Usia Dini Holistik Integratif (PAUD HI) (Disdikbud Aceh Besar, 2020). Model PAUD Holistik Integratif bertujuan menyediakan layanan menyeluruh mendukung aspek-aspek di atas melalui program belajar di dalam kelas, layanan kesehatan, penyediaan makanan bergizi dan vitamin, program pembelajaran terkait pola pengasuhan bagi orang tua, serta kesejahteraan anak secara menyeluruh.

Berdasarkan pada Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 146 Tahun 2014 tentang Kurikulum 2013 PAUD, cakupan program pengembangan di PAUD terdiri atas pengembangan anak-anak pada beberapa aspek. Aspek-aspek tersebut mencakup penanaman nilai agama dan moral; pengembangan kemampuan fisik-motorik, kognitif, bahasa, dan sosial-emosional; serta pengenalan seni (Pasal 5 ayat 1). Dalam model PAUD Integratif Holistik, aspek-aspek di atas dilibatkan di dalam pembelajaran kelas yang merupakan salah satu komponen yang dipegang oleh sekolah.

Gambar 13.2 dan Gambar 13.3 memuat model Integratif Holistik (HI) yang dapat dilakukan secara mandiri oleh layanan PAUD atau diintegrasikan dengan layanan posyandu. Keduanya memungkinkan

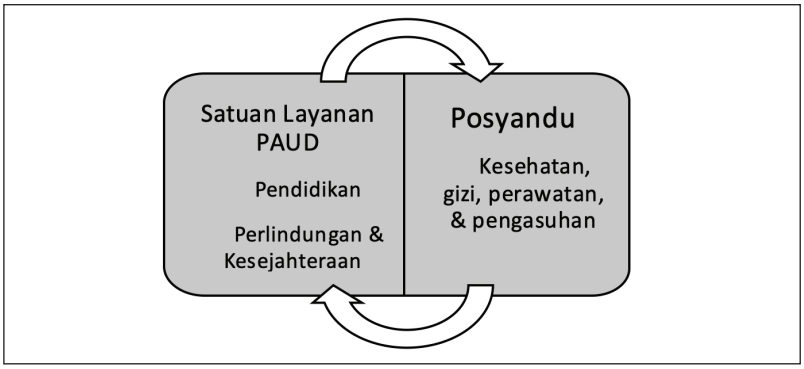
Buku ini tidak diperjualbelikan.

dilakukan bergantung pada kemampuan dan ketersediaan fasilitas di daerah. Implementasi program PAUD HI memerlukan kerja sama yang erat antarpihak dan pendanaan serta sarana-prasarana yang mumpuni (ketersediaan air bersih, sanitasi, serta ruang kesehatan bagi anak dan ibu) (Direktorat Pembinaan PAUD, 2015).



Sumber: Direktorat Pembinaan PAUD dan Dikmas (2015)

Gambar 13.2 Model Pertama (Diadakan Mandiri Oleh Satuan Layanan PAUD)



Sumber: Direktorat Pembinaan PAUD dan Dikmas (2015)

Gambar 13.3 Model Kedua (Secara Terintegrasi Diadakan oleh PAUD dan Posyandu)

Beberapa indikator pencapaian perkembangan anak secara holistik dikembangkan oleh UNESCO (2014) dalam dokumen mereka berjudul "Holistic Early Childhood Development Index (HECDI): Framework a Technical". HECDI menjelaskan beberapa kerangka tujuan program yang meliputi:

Buku ini tidak diperjualbelikan.

1) Anak-anak bertahan hidup dan menunjukkan perkembangan dan pembelajaran yang sesuai dengan usia;
2) Anak-anak mendapatkan stimulasi secara kognitif dan mendapatkan dukungan emosi di lingkungan rumah dengan dengan sumber daya yang memadai;
3) Anak-anak dan keluarga memiliki akses ke program dan layanan berkualitas yang menangani perawatan kesehatan, gizi yang baik, pendidikan dan perlindungan sosial; serta
4) Hak anak dilindungi dan ditegakkan melalui pelaksanaan kebijakan dan program untuk mendukung anak dan keluarga (UNESCO, 2014).

Banyak pihak yang telah membantu pelebaran akses PAUD di wilayah-wilayah Indonesia. Pemerintah pusat, pemerintah daerah, serta beberapa lembaga kemanusiaan seperti UNICEF dan swadaya masyarakat berperan dalam memulai dan mengembangkan implementasi PAUD HI. Kabupaten Kupang, contohnya, bekerja sama dengan pembuat kebijakan PAUD HI untuk menggandeng 100 satuan PAUD HI di daerah pedesaan dan terpencil di seluruh 24 kecamatan di Kabupaten Kupang. Kerja sama ini bertujuan mengembangkan pengajaran dan pembelajaran, mengintegrasikan kesehatan, gizi, air, sanitasi dan kebersihan, perlindungan anak, serta pengasuhan anak. Program kerja sama ini juga bertujuan meningkatkan lingkungan belajar, meningkatkan pendanaan dan dukungan dari pemerintah daerah, meningkatkan keterlibatan masyarakat dan orang tua, serta mengembangkan alat dan sumber daya untuk mendukung implementasi dan keberlanjutan (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Indonesia dan UNICEF Indonesia, 2020).

B. Rekomendasi

Melalui program-program yang telah dicanangkan terkait layanan PAUD, tampaknya pemerintah telah menjadikan akses PAUD sebagai salah satu prioritas pendidikan. Untuk itu, dalam mengatasi ketertinggalan pemerataan akses, Indonesia tampaknya harus berfokus pada

Buku ini tidak diperjualbelikan.

pemerataan akses PAUD di luar daerah Jawa. Keterlibatan kepala suku di daerah-daerah yang masih kental kesukuannya bisa menjadi salah satu upaya. Pemberian predikat Bunda PAUD juga dapat dikembangkan dengan melibatkan struktur pemerintahan yang lebih kecil. Di daerah-daerah luar Jawa, yang sistem kesukuannya masih kuat, pemerintah daerah dapat menunjuk ketua setiap suku untuk mengemban peran yang sama dengan Bunda PAUD di level nasional, provinsi, atau desa. Para ketua suku dan orang tua sendiri sebaiknya dilibatkan dalam pembuatan kurikulum pendidikan agar mereka menyadari manfaat pendidikan bagi suku dan pelestarian budaya mereka (Rupavath, 2016). Di samping itu, kurikulum PAUD juga bisa tetap terintegrasi dengan budaya atau nilai-nilai lokal. Nilai-nilai budaya, sebagaimana nilai-nilai agama, masuk ke aspek PAUD HI.

REFERENSI

Direktorat Jenderal PAUD dan Dikmas. (2018). *Petunjuk teknis bantuan penyelenggaraan koordinasi penuntasan pendidikan anak usia dini pra sekolah dasar tahun 2018.* Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.

Direktorat Jenderal PAUD dan Dikmas. (2020). *Rencana strategis Direktorat PAUD 2020–2024.* Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.

Direktorat Jenderal PAUD dan Dikmas. (2021). *Satu desa satu PAUD.* Direktorat Jenderal PAUD dan Dikmas.

Direktorat Pembinaan PAUD. (2015). *Petunjuk teknis penyelenggaraan PAUD holistik integratif di satuan PAUD.* Direktorat Jenderal PAUD dan Dikmas Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.

Direktorat Pendidikan Pembinaan Anak Usia Dini. (2019). *Laporan kinerja.* Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Direktorat Jenderal Pendidikan Anak Usia Dini dan Pendidikan Masyarakat.

Disdikbud Aceh Besar. (2020, Desember 23). *Disdikbud sosialisasi perbup Aceh Besar tentang PAUD HI*. Diambil kembali dari Dinas Pendidikan dan Kebudayaan Kabupaten Aceh Besar https://disdikbudacehbesar.org/2020/12/23/disdikbud-sosialisasi-perbup-aceh-besar-tentang-paud-hi

Embas, R. (2019, Maret 20). *Jangan jadikan calistung syarat masuk SD*. Diambil kembali dari Kemendikbud Balai Pengembangan PAUD dan Dikmas Sulawesi Selatan: http://bppauddikmas-sulsel.id/paud/jangan-jadikan-calistung-syarat-masuk-sd

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Humas Prov. Kalimantan Timur. (2014, Desember 30). Kaltim komit tingkatkan kualitas pendidikan. https://kaltimprov.go.id/berita/wujudkan-satu-desa-satu-paud

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Indonesia dan UNICEF Indonesia. (2020). *Pengembangan anak usia dini yang holistik dan integratif (PAUD HI) program Kupang, Nusa Tenggara Timur, Indonesia: dari kebijakan ke praktik sebuah pendekatan yang berhasil.* Kemendikbud dan UNICEF.

Kruglinski, J. (2019, Desember 16). PAUD di Papua: Kecil namun berarti. *UNICEF Indonesia*. https://www.unicef.org/indonesia/id/stories/paud-di-papua-kecil-namun-berarti

Pemerintah Kabupaten OKU Selatan. (2020, September 24). Dinas Pendidikan Kabupaten OKU Selatan gelar sosialisasi PERBUP OKU Selatan Nomor 43 Tahun 2020 tentang penyelenggaraan program pendidikan anak usia dini minimal satu tahun pra sekolah dasar. https://okuselatankab.go.id/2020/09/24/dinas-pendidikan-kabupaten-oku-selatan-gelar-sosialisasi-perbup-oku-selatan-nomor-43-tahun-2020-tentang-penyelenggaraan-program-pendidikan-anak-usia-dini-minimal-satu-tahun-pra-sekolah-dasar/

Pemkab Tanah Bumbu. (2020, Oktober 28). Wujudkan PAUD Satu Tahun Pra-SD. Pro Kalimantan Selatan. https://kalsel.prokal.co/read/news/36742-wujudkan-paud-satu-tahun-pra-sd/6

Reggio Emilia Approach. (2012). Timeline. https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/timeline-en/

Rupavath, R. (2016). Tribal education: A perspective from below. *South Asia Research, 36*(2), 206–228. https://doi.org//10.1177/0262728016638718

Tsani, I. (2018, November 22). Program 1 Desa 1 PAUD. https://anggunpaud.kemdikbud.go.id/index.php/berita/index/20181122110006/Program-1-Desa-1-PAUD

Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional (2003). https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/43920/uu-no-20-tahun-2003

UNESCO. (2014). *Holistic early childhood development index (HECDI) framework: A technical guide.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

BAB XIV

Peran Keluarga, Komunitas, dan Pemerintah dalam Kesiapan Pendidikan Anak Prasekolah

Anita Mediana & Amelya Dwi Astuti

Usia dini merupakan masa yang sangat penting. Pada usia tersebut, manusia mengalami tumbuh kembang dengan sangat pesat, baik secara fisik, kognitif, emosional, maupun sosial. Secara fisik, dalam periode yang sangat singkat, perubahan tersebut dapat terlihat secara jelas, baik dari tinggi dan berat badan, postur tubuh, maupun kemampuan motorik, seperti berdiri, berjalan, dan berlari. Pada usia tersebut pula kemampuan berbahasa dan berkomunikasi berkembang dengan sangat cepat, dari berceloteh hingga menyampaikan kalimat yang dapat dipahami lawan bicara. Dengan pertumbuhan dan perkembangan yang sangat pesat tersebut, pendidikan di masa prasekolah ini sangat penting untuk mengoptimalkan tumbuh kembang anak yang menjadi awal bagi proses tumbuh kembang selanjutnya hingga ia dewasa.

Kendati tidak termasuk program wajib belajar dan bukan merupakan syarat untuk mengikuti pendidikan dasar sebagaimana tertuang pada Peraturan Pemerintah No. 47 Tahun 2008 tentang Wajib Belajar, pendidikan pada anak usia dini merupakan jembatan untuk transisi anak menuju jenjang pendidikan sekolah, sebagaimana disebutkan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

dalam penjelasan mengenai Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) dalam Pasal 1 UU No. 20 Tahun 2003 (Pemerintah Pusat, 2003) bahwa pendidikan anak usia dini ditujukan untuk anak sejak lahir hingga berusia enam tahun agar anak memiliki kesiapan dalam memasuki pendidikan lebih lanjut. Transisi merupakan salah satu karakteristik utama dari kesiapan sekolah (UNICEF, 2012). Di Amerika, lebih dari 70% anak mengalami kendala dalam transisi ke Taman Kanak-kanak, dengan dua kendala terbesar adalah pemenuhan tuntutan akademis dan kerapian (Jiang dkk., 2021). Dengan transisi yang lancar, anak dapat dengan mudah beradaptasi di lingkungan sekolah sehingga dapat mengikuti pembelajaran dengan baik. Sebaliknya, anak yang tidak memiliki kesiapan sekolah berpotensi memiliki kendala dalam pembelajarannya di sekolah.

Ada banyak sekali definisi kesiapan sekolah, tetapi setidaknya terdapat tiga dimensi yang berkaitan satu sama lain dalam kesiapan sekolah, yakni kesiapan anak untuk sekolah, kesiapan sekolah untuk anak, serta kesiapan keluarga dan komunitas untuk sekolah (UNICEF, 2012). Kesiapan ini tidak datang secara tiba-tiba dalam diri sang anak. Anak tidak terlahir siap ataupun tidak siap untuk sekolah (Maxwell & Clifford, 2004). Ada faktor eksternal yang bisa memengaruhi kesiapan anak untuk memasuki lingkungan pendidikan, yakni tidak hanya aspek kognitifnya yang perlu disiapkan, tetapi juga kematangan psikologis serta sosial-emosional menjadi elemen penting yang harus disiapkan. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik pun menyebutkan pentingnya tujuh elemen dalam ekosistem pendidikan, yaitu sekolah, guru, orang tua, masyarakat, industri, organisasi profesi, dan pemerintah, dalam mencapai visi pendidikan Indonesia, Rencana Strategis Pendidikan Indonesia 2015–2019 (Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, 2015). Dalam kesiapan pendidikan anak prasekolah, peran keluarga, komunitas atau masyarakat, dan pemerintah akan dibahas lebih lanjut dalam tulisan ini.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

A. PERAN KELUARGA

Anak usia prasekolah membutuhkan kesiapan yang matang untuk memasuki fase kehidupan baru ketika memasuki lingkungan pendidikan. Dalam hal ini, faktor penguatan pada anak yang paling dekat dan berpengaruh pada perkembangan kemampuan anak usia prasekolah ini tidak lain adalah lingkungan keluarga. Keluarga menjadi elemen dasar dalam mendukung implementasi *parenting* yang dapat memengaruhi anak prasekolah dan pencapaian akademik (Guhn & Goelman, 2011). Guhn dan Goelman (2011) juga menyebutkan dalam penelitiannya bahwa pencapaian akademik anak dalam lingkungan pendidikan akan berpengaruh juga terhadap hasil tes yang akan diperoleh. Ketika hasil tes ini baik, tentu saja ini akan membuat anak termotivasi untuk mempertahankan hasil yang diperoleh dan dapat membanggakan keluarga. Namun, hal ini tidak berarti penerapan pola asuh yang baik hanya berorientasi pada hasil, tetapi implementasi ini dapat memberikan dampak jangka panjang bagi anak dalam hal kognitif, sosial-emosional, dan psikologis.

Pada kenyataannya, tak semua keluarga, dalam hal ini khususnya orang tua, dapat menjalankan peran penguatan pada anak dengan maksimal berdasarkan pada tiga aspek yang telah disebutkan di paragraf sebelumnya. Peran penguatan ini tentunya tidak terlepas dari pola asuh yang diterapkan pada anak. Terdapat orang tua yang menggunakan pola asuh yang tidak mendukung perkembangan anak sesuai dengan usianya sehingga perkembangan anak terhambat. Padahal, setiap anak pasti memiliki potensi yang besar jika stimulus dari lingkungan terkecilnya, yakni keluarga, bertolak belakang dengan kebutuhan sang anak, misalnya terdapat orang tua yang mengadopsi pola asuh anak berdasarkan pada pengalaman turun-temurun (Siahaan & Fauziah, 2020). Padahal, tidak semua pola asuh bisa diterapkan kepada semua anak karena setiap anak memiliki potensi yang bermacam-macam.

Hal yang memengaruhi orang tua untuk menerapkan pola asuh tertentu kepada anaknya, di antaranya orang tua tidak memiliki pengalaman sama sekali dalam mendidik anak. Orang tua bahkan tidak memiliki akses untuk belajar bagaimana menerapkan ilmu mengenai

Buku ini tidak diperjualbelikan.

pola asuh yang baik. Meskipun saat ini teknologi sudah berkembang sangat pesat dan mutakhir, tidak bisa dimungkiri bahwa masih ada orang tua yang tinggal di pedalaman atau tinggal di daerah yang sulit mendapat akses untuk belajar sehingga kelompok orang tua ini hanya bisa mengadopsi apa yang diwariskan dan apa yang mereka dapat dari leluhurnya tanpa memperhatikan apakah pola asuh terhadap anak tersebut masih relevan dan sesuai dengan kebutuhan penguatan perkembangan anak.

Faktor lain yang dapat memengaruhi orang tua dalam menyiapkan pendidikan anak usia dini adalah kemiskinan. Sering kali faktor kemiskinan memengaruhi cara orang tua dalam mendidik dan menerapkan pola asuh bagi anak. Dalam keadaan ekonomi keluarga yang sulit, sering kali kita jumpai terdapat orang tua yang menerapkan pola asuh otoriter kepada anaknya. Tujuan orang tua sebetulnya baik karena ingin menyiapkan anaknya untuk menjadi manusia yang lebih mandiri dan tangguh ketika dewasa kelak (Siahaan & Fauziah, 2020). Namun, pendekatan pengasuhan ini belum bisa dianggap efektif. Alih-alih menjadikan anak lebih mandiri dan tangguh, hal ini malah memicu anak untuk bertindak agresif dan semena-mena terhadap orang lain (Siahaan & Fauziah, 2020).

Dengan melihat faktor-faktor yang memengaruhi terjadinya pola asuh yang kurang efektif bagi anak-anak usia prasekolah, yakni aspek kognitif, psikologis, dan sosial-emosional, setidaknya ada tiga aspek dalam diri anak yang perlu didukung oleh orang tua dimulai dengan cara-cara yang sederhana. Dilihat dari perkembangan kognitif anak, anak-anak yang mendapatkan pola asuh yang demokratis, yakni ketika orang tua memberikan keleluasaan dan kendali kepada anak sesuai dengan porsinya dan orang tua memberikan respons positif kepada anak dengan cara yang tepat, perkembangan kognitifnya akan terpengaruh pula (Neel dkk., 2018). Contoh sederhana yang bisa dilakukan orang tua kepada anak adalah membuat jadwal bermain dan belajar yang teratur. Hal ini juga akan melatih anak untuk menghargai waktu dan menggunakan waktu dengan sebaik-baiknya. Selain itu, dengan diberlakukannya jadwal tersebut secara berkesinambungan, anak

Buku ini tidak diperjualbelikan.

memperoleh haknya untuk bermain. Pengawasan dalam penerapan hal ini perlu dilakukan juga oleh orang tua secara khusus sehingga anak perlahan-lahan dapat mengerti figur seperti apa yang melekat pada orang tua. Dengan demikian, anak diharapkan dapat mengambil nilai-nilai kebaikan, baik pada diri orang tua maupun dari hal-hal kecil yang dilakukan orang tua kepada sang anak.

Orang tua juga hendaknya memberikan apresiasi, baik secara verbal maupun dengan cara lain, ketika anak berhasil menyelesaikan tugas-tugas kecil yang diberikan kepadanya dan atas pencapaian-pencapaian sekecil apa pun untuk memenuhi kebutuhan akan penghargaan yang ada pada diri anak. Ketika apresiasi tersebut didapatkan anak, anak cenderung akan termotivasi untuk melakukan hal yang lebih baik dibandingkan sebelumnya. Kalaupun tidak dapat melakukan yang lebih baik, anak setidaknya mengetahui dan perlahan-lahan memahami bahwa apa yang dilakukannya adalah hal baik dan ia harus menjaga hal baik tersebut agar tetap bisa dilakukan olehnya. Selain itu, anak cenderung akan dengan mudah menghargai hal baik apa yang sudah dilakukan orang lain. Orang tua tentunya mesti memberikan apresiasi yang sewajarnya dan tidak berlebihan agar anak tidak merasa cepat puas diri dan merasa tinggi hati terhadap apa-apa yang telah dicapainya.

Dari aspek psikologis, orang tua dapat memberikan perhatian yang cukup kepada anak. Sikap hangat dan responsif orang tua dapat membantu meningkatkan rasa aman terhadap anak. Penelitian mengenai hal ini menunjukkan perkembangan anak yang baik berkaitan dengan kognitif jangka pendek dan keterampilan bahasa (Hirsh-Pasek & Burchinal, 2006). Selain itu, penelitian yang dilakukan oleh Downer dan Pianta (2006) menunjukkan adanya peningkatan kemampuan akademik positif jangka panjang. Dengan begitu, dapat dikatakan bahwa kehadiran orang tua, baik secara fisik maupun psikologis, akan sangat berdampak pada kemampuan dan keterampilan yang ada pada diri anak. Jika hal ini bisa dilakukan dengan penuh kesadaran oleh seluruh anggota keluarga, khususnya orang tua, anak memiliki kesiapan yang cukup matang secara psikologis untuk berada di lingkungan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

sekolah. Selain itu, anak dengan kondisi psikologis yang baik akan lebih percaya diri dalam bergaul di lingkungan barunya serta dapat segera beradaptasi dengan orang-orang yang akan ditemuinya (Raver & Knitzer, 2002).

Dari sisi sosial-emosional anak, ketika anak mendapatkan stimulus yang baik dari orang tua dan anggota keluarganya, hal ini dapat menyebabkan kebiasaan dan tingkah laku yang baik pula pada diri anak. Skinner (1953) menyebutkan dalam bukunya bahwa penguatan stimulus yang diberikan dari lingkungan sekitar memengaruhi tingkah laku yang tertanam pada anak. Selain itu, anak yang dibesarkan di tengah keluarga yang memiliki komunikasi baik dengan intensitas yang tinggi, anak cenderung memiliki pemahaman akan peran sosial yang relatif kompleks (Fitzpatrick dkk., 1996, 383). Contoh kecilnya adalah orang tua bisa membiasakan anak untuk meminta izin ketika hendak pergi ke luar rumah, membiasakan diri agar orang tua mengetahui manakala anak menggunakan uang tabungannya untuk membeli sesuatu yang anak butuhkan, serta melibatkan anak dalam pengambilan keputusan dari hal yang terkecil, misalnya memilih warna baju dan makanan kesukaannya, dimungkinkan akan membangun kemampuan dan keterampilan anak dalam berkomunikasi secara terbuka dengan orang lain, khususnya dengan orang-orang yang akan ditemuinya di lingkungan pendidikan.

Nilai-nilai dan perilaku yang terdapat dalam sebuah keluarga, khususnya perilaku dan nilai-nilai yang ada pada orang tua, baik secara langsung maupun tidak, dan disadari atau tidak, lambat laun akan melekat pula pada diri anak. Maka dari itu, sebagai landasan utama bagi kesiapan pendidikan anak usia dini, keluarga seyogianya berhati-hati dalam memberikan perlakuan yang layak pada anak, serta menghindar dari segala tindak tanduk yang mungkin bisa mendorong anak untuk berperilaku tidak semestinya yang bisa memengaruhi performa anak ketika anak memasuki lingkungan pendidikan. Keluarga dalam hal ini hendaknya berfokus pada penerapan nilai-nilai yang bisa bermanfaat, terlebih dalam tiga aspek pengembangan yang sudah dijelaskan di atas sehingga anak bisa merasakan dampak baiknya tak

Buku ini tidak diperjualbelikan.

hanya dalam jangka pendek, tetapi juga bisa menjadi bekal berharga bagi anak dalam jangka waktu yang panjang.

B. PERAN KOMUNITAS

Pepatah Afrika yang mengatakan bahwa dibutuhkan orang sekampung untuk membesarkan seorang anak nampaknya relevan di berbagai belahan bumi lainnya, termasuk Indonesia. Seorang anak mempunyai tumbuh kembang tidak hanya dipengaruhi oleh keluarga, tetapi juga orang lain di sekitarnya. Apa yang tersedia di lingkungan itulah yang dapat digunakan oleh keluarga ataupun anak itu sendiri untuk tumbuh dan berkembang. Ketersediaan sarana pendidikan yang baik dan memadai serta karakteristik masyarakat yang inklusif untuk memberikan kesempatan yang sama bagi semua anak terlepas dari kondisi fisik, latar belakang keluarga, status sosial ekonomi, dan sebagainya, menjadikan lingkungan tersebut siap dalam menyediakan pendidikan untuk anak. Hal tersebut akan sangat membantu anak untuk belajar dengan baik dibandingkan lingkungan lain yang tidak memiliki kesiapan tersebut. Oleh karena itu, keterlibatan banyak pihak, dan yang paling penting sinergi antarpihak tersebut, tentunya diperlukan untuk menciptakan lingkungan masyarakat yang siap dalam mendukung pendidikan anak, termasuk anak usia dini.

Dalam rencana strategis pendidikan (Kemendikbud, 2015), disebutkan bahwa masyarakat dapat berperan dengan menyelenggarakan satuan pendidikan mandiri atau mendukung satuan pendidikan milik pemerintah. Beberapa kalangan masyarakat, baik individu maupun kelompok, telah mendirikan sekolah ataupun satuan pendidikan lainnya yang keberadaannya sangat membantu pemerintah dalam menyediakan tempat belajar, termasuk untuk anak usia dini. Aisyiyah yang merupakan sayap organisasi perempuan dari organisasi masyarakat Muhammadiyah, misalnya, telah mendirikan lebih dari 20 ribu institusi pendidikan PAUD sejak pertama kali mendirikan Frouble Aisyiyah Kindergarten, yang kemudian berganti nama menjadi Taman Kanak-kanak Aisyiyah Busthanul Athfal (TK ABA) seabad lalu (Nurcahyadi, 2019). Selain dapat menyelenggarakan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

satuan pendidikan mandiri, masyarakat dapat mendukung satuan pendidikan milik pemerintah dalam bentuk materi, tenaga, ataupun pikiran (Renstra Kemendikbud, 2015). Salah satu bentuk keterlibatan masyarakat dalam satuan pendidikan milik pemerintah adalah dalam penyelenggaraan Pos PAUD. Pos PAUD merupakan Satuan PAUD Sejenis yang penyelenggaraannya diintegrasikan dengan layanan Bina Keluarga Balita (BKB) dan pos pelayanan terpadu (posyandu) yang pengelolaannya di bawah pembinaan pemerintah desa/kelurahan (Petunjuk Teknis Penyelenggaraan Pos PAUD, 2011). Salah satu prinsip penyelenggaraan Pos PAUD adalah berbasis masyarakat, sehingga peran masyarakat sangat penting dalam satuan pendidikan ini. Dengan menyelenggarakan satuan pendidikan mandiri ataupun mendukung satuan pendidikan milik pemerintah untuk anak usia dini, masyarakat dapat mendukung ketersediaan akses pendidikan prasekolah sebagai bentuk kesiapan dari masyarakat.

Di samping berperan dalam ketersediaan akses pendidikan prasekolah, masyarakat juga berperan dalam menciptakan lingkungan sosial yang berpengaruh terhadap keikutsertaan anak dalam pendidikan prasekolah. Peran tersebut dapat dilakukan, antara lain, dengan saling memberikan informasi mengenai hak anak dan peraturan tentang anak, memberi masukan dalam perumusan kebijakan, memantau, mengawasi, juga melaporkan kepada pihak berwenang jika terjadi pelanggaran hak anak, bahkan berperan aktif dalam proses rehabilitasi dan reintegrasi sosial bagi anak (Direktorat Pembinaan Pendidikan Anak Usia Dini, 2017). Masyarakat yang dapat menerima setiap anak dan melindungi hak-haknya untuk bertumbuh kembang secara optimal dari kekerasan dan diskriminasi juga merupakan bentuk kesiapan masyarakat dalam mendorong keikutsertaan anak untuk mengikuti pendidikan.

Masyarakat yang sadar akan pentingnya peran mereka dalam mendukung pendidikan anak prasekolah memang sangatlah penting. Selain penerapannya masih perlu terus dioptimalkan, sinergi peran masyarakat sebagai bagian dari ekosistem pendidikan masih menjadi tantangan yang perlu dihadapi. Pos PAUD merupakan salah

Buku ini tidak diperjualbelikan.

satu bentuk keterlibatan masyarakat dalam pendidikan anak usia dini yang penyelenggaraannya di beberapa lokasi masih belum optimal karena kurangnya antusiasme dan sosialisasi (Pamungkas, 2011). Melibatkan elemen masyarakat lain, seperti pemuda, dapat dijadikan peluang untuk menyinergikan peran masyarakat untuk meningkatkan kesiapan komunitas dalam pendidikan anak prasekolah. Dengan tenaga, semangat, dan gagasannya, pemuda dapat menjadi agen-agen dalam melakukan, di antaranya, sosialisasi pentingnya kesiapan pendidikan anak prasekolah. Elemen lain dalam ekosistem pendidikan, seperti industri dan organisasi profesi, juga dapat dilibatkan untuk menguatkan program-program pendidikan untuk anak prasekolah dalam menyediakan sumber daya material ataupun keahlian. Tenaga kesehatan, misalnya, dapat dilibatkan bersama orang tua untuk pendidikan kesehatan keluarga (Ningsih, 2018).

Penyediaan akses terhadap satuan pendidikan dan pembentukan lingkungan yang suportif dan inklusif merupakan peran-peran yang dapat dilakukan masyarakat untuk menciptakan kesiapan masyarakat dalam mendukung pendidikan anak prasekolah. Peran-peran dari masyarakat tersebut akan makin berdampak dan kesiapan masyarakat akan makin kuat dengan adanya sinergi masyarakat dengan berbagai pihak, baik antar-elemen masyarakat sendiri maupun dengan elemen lain dalam ekosistem pendidikan. Kuatnya kesiapan masyarakat ini akan sangat mendukung terciptanya kesiapan pendidikan untuk anak prasekolah.

C. PERAN PEMERINTAH

Dengan salah satu cita-cita untuk mencerdaskan kehidupan bangsa sebagaimana tertuang dalam pembukaan Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia, kesiapan pendidikan untuk anak prasekolah pun menjadi bagian dari tanggung jawab pemerintah. Dalam Pasal 11 ayat (1) UU No. 20 Tahun 2003, disebutkan bahwa pemerintah pusat dan pemerintah daerah wajib memberikan layanan dan kemudahan, serta menjamin penyelenggaraan pendidikan yang bermutu bagi setiap warga negara tanpa diskriminasi. Hal ini menunjukkan bahwa

Buku ini tidak diperjualbelikan.

kesetaraan kualitas pendidikan yang baik bagi setiap warga negara merupakan kewajiban yang harus disediakan pemerintah.

Di antara bentuk peran pemerintah dalam kesiapan tersebut adalah memperhatikan sistem anggaran dan kebijakan. Pendanaan pendidikan menjadi tanggung jawab bersama antara pemerintah, pemerintah daerah, dan masyarakat (Pasal 46 ayat (1) UU No. 20 Tahun 2003 Sisdiknas). Pemerintah pusat dan pemerintah daerah bertanggung jawab menyediakan anggaran pendidikan sebagaimana diatur dalam Pasal 31 ayat (4) Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945 (Pasal 46 ayat (2) UU No. 20 Tahun 2003 Sisdiknas). Alokasi anggaran pendidikan ini tentunya mesti dilakukan secara terbuka dan transparan. Selain itu, pemerintah mesti menerapkan sistem pengawasan atas segala bentuk pemakaian anggaran dan menjamin bahwa setiap pihak yang terlibat dalam berjalannya sistem pengawasan tersebut adalah pihak-pihak yang jujur dan amanah dalam mengemban tugasnya serta bersih dari segala tindakan yang berpotensi menimbulkan manipulasi pada pelaporan terhadap pengawasan tersebut.

Pemerintah juga perlu memastikan bahwa kebijakan yang diimplementasikan tidak bersifat kapital-sentris. Betapa pun menguntungkannya sistem ini, sebesar apa pun materi yang bisa diraih dari kebijakan kapital-sentris yang bergulir, namun hal tersebut tidak bisa menjadi tolok ukur keberhasilan pendidikan. Jika hal ini terjadi, orientasi utama dalam ranah pendidikan bukan lagi seberapa berhasil menciptakan pendidikan yang mampu mencerdaskan kehidupan bangsa, melainkan lebih condong pada seberapa banyak keuntungan materi dan finansial yang bisa diraup sehingga fokus dan tujuan menjadi kabur dan tumpang-tindih dengan kepentingan-kepentingan tertentu yang tidak mendatangkan kemaslahatan bagi masyarakat. Selain pengimplementasian sistem anggaran pendidikan, yang perlu diawasi secara ketat adalah sistem kebijakan ini agar kebijakan yang disahkan dan diterapkan tidak serta-merta berdasarkan pada kepentingan pihak-pihak tertentu saja, tetapi juga harus berlandaskan atas kepentingan peserta didik dan kondisi yang terdapat di lapangan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Di akhir masa periode, pemerintah mesti menerapkan sistem evaluasi yang transparan terhadap bergulirnya sistem kebijakan dan anggaran pendidikan yang sudah diterapkan sehingga hal ini bisa menjadi catatan dan bahan perbaikan untuk periode berikutnya. Pemerintah harus menjamin bahwa data-data yang menunjukkan berhasil atau tidaknya kebijakan yang diambil serta selesai atau tidaknya program-program yang berkaitan dalam bidang pendidikan disampaikan secara transparan tanpa ada manipulasi atau kepalsuan yang terselip di dalamnya. Jika sistem evaluasi ini dilakukan secara transparan dan keabsahan data-data yang disajikan dapat dipertanggungjawabkan, hal ini setidaknya menjadi analisis kebutuhan bagi periode mendatang, misalnya apa saja komponen-komponen yang harus menjadi prioritas perbaikan di masa yang akan datang serta kebijakan mana yang mesti direvisi dan diubah sehingga hal tersebut dapat dengan rinci disesuaikan dengan kebutuhan di lapangan dan dampak positifnya bisa secara langsung dirasakan oleh masyarakat yang menjalankan peran komunitas dalam upaya mendukung pelaksanaan pendidikan anak usia dini.

D. REKOMENDASI

Upaya mempersiapkan pendidikan anak prasekolah menjadi bagian penting dalam perjalanan anak menuju lingkungan barunya, yakni lingkungan pendidikan. Kesiapan pendidikan ini tak hanya menjadi tanggung jawab keluarga sebagai lingkup terkecil dalam upaya mendorong dan mengembangkan potensi kognitif, sosial emosional, dan psikologis anak dari hal-hal yang mendasar dari dalam rumah, tetapi ada pula tanggung jawab komunitas yang senantiasa berkontribusi dalam memastikan terselenggaranya pendidikan pada anak di lingkungan terdekat. Peran aktif masyarakat dalam menyediakan akses terhadap satuan pendidikan dan lingkungan yang suportif dan inklusif dengan melibatkan berbagai elemen dalam ekosistem pendidikan juga penting dalam menyiapkan pendidikan anak prasekolah yang layak dan memadai.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Selain itu, peran pemerintah dalam upaya mencerdaskan kehidupan bangsa sesuai dengan yang tercantum dalam Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia menjadi bagian yang tak kalah penting dalam menyukseskan kesiapan pendidikan anak usia dini. Tidak hanya berperan sebagai pembuat kebijakan, pemerintah juga bertanggung jawab atas sistem pengawasan terhadap keberlangsungan dan pengelolaan sistem pendidikan anak usia dini, transparansi anggaran yang memadai, serta menjamin dan menerapkan kebijakan yang tidak berorientasi pada kapital-sentris, ketika semua penyelenggaraan pendidikan hanya bertujuan mencari keuntungan bagi pihak-pihak tertentu.

Maka dari itu, peran keluarga, komunitas, dan pemerintah tak bisa dipisahkan satu sama lain dalam upaya mempersiapkan pendidikan anak prasekolah. Upaya ini mesti dilakukan secara terperinci dan diselenggarakan dengan penuh kesadaran dan transparan sehingga tiap sektor bisa dengan maksimal dalam mematangkan kesiapan pendidikan anak prasekolah.

REFERENSI

Direktorat Pembinaan Pendidikan Anak Usia Dini, Direktorat Jenderal Pendidikan Anak Usia Dini, Non-Formal dan Informal, Kementerian Pendidikan Nasional. (2011). *Petunjuk teknis penyelenggaraan POS PAUD*. http://paud.kemdikbud.go.id/wp-content/uploads/2016/03/Juknis-Penyelenggaraan-POS-PAUD.pdf

Direktorat Pembinaan Pendidikan Anak Usia Dini, Direktorat Jenderal Pendidikan Anak Usia Dini dan Pendidikan Masyarakat, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2017). *Layanan perlindungan dan kesejahteraan*. https://banpaudpnf.kemdikbud.go.id/upload/download-center/Perlindungan%20dan%20Kesejahteraan_1554107372.pdf

Downer, J., & Pianta, R. (2006) Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and childcare predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School Psychology Review*, *35*, 11–30.

Fitzpatrick M. A., Marshall L. J., Leutwiler T. J., & Krcmar M. (1996). The effect of family communication environments on children's social behavior during middle childhood. *Sagepub, 23*(4). https://doi.org/10.1177/009365096023004003

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Guhn, M. & Goelman, H. (2011). Bioecological theory, early child development and the validation of the population-level early development instrument. *Soc Indic Res 103*, 193. https://doi.org/10.1007/s11205-011-9842-5

Hirsh-Pasek, K., & Burchinal, M. (2006). Putting language learning in context: How change at home and in school affects language growth across time. *Merrill Palmer Quarterly, 52*, 499–485.

Jiang, H., Justice, L., Purtell, K. M., Lin, T. J, & Logan, J. (2021). Prevalence and prediction of kindergarten-transition difficulties. *Early Childhood Research Quarterly, 55*, 15–23.

Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2015). *Rencana strategis Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan 2015–2019.* http://paud.kemdikbud.go.id/wp-content/uploads/2017/11/RenstraKemdikbud2015-2019.pdf

Maxwell, K. L., & Clifford, R. M. (2004). School readiness assessment. *Young Children, 59*(1), 42–46.

Neel, M. L. M., Stark, A. R., & Maitre, N. L. (2018). Parenting style impacts cognitive and behavioural outcomes of former preterm infants: A systematic review. Child: Care, Health and Development. *Wiley, 44*(4), 507–515. https://doi:10.1111/cch.12561

Ningsih, E. (2018). Memaksimalkan partisipasi masyarakat dan akademisi dalam upaya meningkatkan standar layanan PAUD. *Prosiding Seminar Nasional 21 Universitas PGRI Palembang*. https://jurnal.univpgripalembang.ac.id/index.php/Prosidingpps/article/download/1891/1685

Nurcahyadi, G. (2019, Agustus 15). Seabad TK ABA, Revolusi pendidikan usia dini di Indonesia. *Media Indonesia*. https://mediaindonesia.com/humaniora/253537/seabad-tk-aba-revolusi-pendidikan-usia-dini-di-indonesia

Pamungkas, E. K. (2011). Peran serta dan keterlibatan masyarakat dalam penyelenggaraan pos pelayanan terpadu terintegrasi pendidikan anak usia dini di Kecamatan Kalasan. [Skripsi]. Universitas Negeri Yogyakarta. *UNY Campus Repository*. http://eprints.uny.ac.id/22216/1/Erna%20Kurniawati%20Pamngkas.pdf

PP Nomor 47 Tahun 2008 tentang Wajib Belajar. (2008). https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/4861/pp-no-47-tahun-2008

Raver, C. C., & Knitzer, J. (2002). Ready to enter: What research tells policy makers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-old children. National Center for Children in Poverty.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Siahaan, Y. E., & Fauziah, P. (2020). Pola asuh otoriter sebagai pembentuk perilaku agresif anak usia d*ini. Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, 11*(2), 141–149.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behaviors*. New York: Free Press.

Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional. (2003). https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/43920/uu-no-20-tahun-2003

UNICEF. (2012). *School readiness: A conceptual framework*. New York: United Nations Children's Fund.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

BAB XV

Paradigma Pendidikan Inklusi Berdasarkan Riset Bereputasi Tinggi Tahun 2010–2020: Rekomendasi Arah Kebijakan Infrastruktur Pendidikan Inklusi di Indonesia

Darmawansah, Muhammad Altalarik Anugrah, & Nizam Alfarisy

Inklusivitas dan pendidikan inklusi secara global terus mengalami perubahan kebijakan ke arah positif. Perkembangan yang telah terjadi, baik di tingkat Internasional maupun nasional, telah mendorong untuk tersedianya pendidikan yang lebih inklusif (Black-Hawkins, 2012). Dengan demikian, diperlukan juga kebijakan-kebijakan yang mendukung pendidikan inklusif. Beberapa negara di dunia sudah mengambil kebijakan nasional terkait pendidikan inklusi. Salah satunya adalah Bangladesh. Negara di Asia Selatan ini telah membuat berbagai inisiatif sebagai reformasi kebijakan pendidikan untuk kesetaraan. Hal ini tidak hanya dilakukan untuk meningkatkan pendidikan inklusi, tetapi juga mengurangi angka putus sekolah (Malak, 2013).

Hampir semua negara di dunia telah menyadari betapa pentingnya pendidikan inklusi, termasuk di negara negara berkembang. Pendidikan inklusi saat ini menjadi salah satu agenda internasional yang bertujuan memperluas akses pendidikan bagi semua anak tanpa terkecuali (Syamsurrijal, 2019). Dalam dua dekade terakhir,

Buku ini tidak diperjualbelikan.

pendidikan inklusi diakui sebagai kunci utama untuk memastikan pendidikan bagi semua orang (Malak, 2013). Kesuksesan pendidikan suatu negara dapat diukur dengan terselenggaranya pendidikan inklusi dengan baik. Konsekuensinya, Indonesia sebagai salah satu negara yang meratifikasi *Sustainable Development Goals* (SDGs) atau Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (TPB) juga harus ikut berperan aktif untuk meningkatkan inklusivitas dalam pendidikan nasional. Salah satu upaya pertama yang dilakukan Indonesia untuk mengatur tentang pendidikan inklusi adalah dengan dikeluarkannya Permendiknas No. 70 Tahun 2009 yang mengatur tentang pembinaan peserta didik dengan kelainan dan/atau memiliki potensi kecerdasan serta bakat istimewa (Lukitasari dkk., 2017). Tonggak peraturan ini kemudian diratifikasi di setiap periode tertentu agar sesuai dengan penyelenggaraan pendidikan inklusi pada masanya.

Dalam satu dekade terakhir, berbagai macam riset telah dihasilkan untuk menganalisis kesiapan infrastruktur pendidikan, misalnya sekolah, para guru, dan kurikulum dalam menghadapi pendidikan inklusif. Dalam sebuah penelitian di Irlandia Utara, arsitek dan desainer dituntut untuk menciptakan dan mendesain ruang kelas yang nyaman dan ramah bagi anak dengan gangguan spektrum autisme (McAllister & MaGuire, 2012). Para guru pun juga dituntut untuk lebih siap menghadapi inklusivitas di kelas. Dibutuhkan guru yang profesional untuk terlibat dengan siswa berkebutuhan pendidikan khusus di ruang kelas umum (Raphael & Allard, 2013). Berbagai pelatihan juga dilakukan untuk meningkatkan kompetensi guru dan menghilangkan hambatan hambatan yang mereka hadapi dalam mengajar anak-anak disabilitas (Norwich & Nash, 2011).

Sayangnya, riset sebelumnya tidak sepenuhnya membandingkan dan/atau menyelaraskan hasil riset dengan kebijakan dari tiap negara tempat riset dilakukan. Dengan demikian, dampak dari riset itu belum terlalu dirasakan dalam implementasi kebijakan pemerintah negara masing-masing. Begitu pula soal isu yang ada di Indonesia. Riset-riset terkait pendidikan inklusi masih jarang dikaitkan dengan arah kebijakan pemerintah melalui Kementerian Pendidikan dan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Kebudayaan. Padahal, perlunya kesinambungan yang baik antara riset yang dilakukan dengan arah kebijakan yang akan diambil oleh pemerintah Indonesia.

Penulisan ulasan riset-riset terdahulu untuk melihat tren pendidikan inklusi di dunia dan hasilnya yang ditawarkan menjadi salah satu alasan fundamental penulisan studi ini sehingga diharapkan kebijakan yang diambil oleh pemerintah Indonesia lebih sesuai dengan kondisi dan tren yang terjadi di dunia pendidikan inklusi sekarang. Studi ulasan yang dilakukan secara sistematis telah dipahami sebagai salah satu cara untuk melihat perkembangan sesuatu yang hasilnya bisa dijadikan tolok ukur penelitian dan kebijakan di bidang pendidikan, khususnya pendidikan inklusi.

Karena berbagai alasan di atas, studi ini menawarkan kajian ulasan sistematik yang membahas penelitian-penelitian terkait pendidikan inklusi di dunia selama satu dekade terakhir. Studi ini bertujuan menganalisis riset terbaru dunia dalam pendidikan inklusi (2010–2020) tentang sebaran kata kunci yang sering digunakan, negara yang paling aktif menghasilkan riset, jenjang pendidikan yang paling sering diteliti, serta tema riset pendidikan inklusi yang paling sering dipublikasikan. Selain itu, semua artikel dianalisis dan dikelompokkan ke berbagai rumpun untuk mencari tahu ruang lingkup pembahasan terkait infrastruktur pendidikan inklusi berdasarkan pada TPB. Sebagai penutup, studi ini juga memberikan rekomendasi implementasi kebijakan pendidikan inklusi yang bisa direkomendasikan ke pemerintah Indonesia.

A. IMPLEMENTASI PENDIDIKAN INKLUSI DALAM TPB

Pelaksanaan pendidikan inklusi benar-benar siap untuk memberi energi pada perbaikan sifat pengajaran bagi warga. Memiliki tujuan besar memenuhi hak istimewa setiap penduduk untuk mendapatkan administrasi yang instruktif dan memenuhi program sekolah yang diperlukan, pendidikan inklusi bergerak cepat ke setiap periode pemerintahan dan kota di Indonesia. Pengalaman baru untuk dae-

Buku ini tidak diperjualbelikan.

rah setempat tentang pendidikan inklusi, dari anggapan negatif ke bantuan terbaik muncul di antara daerah setempat, bahkan individu sekolah yang diikutsertakan.

Perintah Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945 menegaskan bahwa setiap anak memiliki pilihan untuk mendapatkan pengajaran yang setara dan sah. Menghitung anak muda dengan kebutuhan unik, standar yang masuk akal, dan keseragaman menjadi aturan dalam pelaksanaan pendidikan inklusi. Secara khusus, terdapat perbedaan mendasar pada anak-anak dengan kebutuhan yang unik jika dibanding dengan kondisi normal pada anak-anak pada umumnya (Sakti, 2020). Kegiatan sekolah pada anak-anak dengan kebutuhan luar biasa membutuhkan materi atau segmen yang lebih terperinci karena pada dasarnya anak memiliki kualitas dan kontrasnya sendiri dalam menyikapi pembelajaran.

Kamillia (2020) menyatakan bahwa implementasi kebijakan pendidikan inklusi di Indonesia saat ini masih belum terlaksana dengan baik. Data sekolah inklusi yang hanya mencapai 11% dari total sekolah formal lainnya. Beberapa alasannya, antara lain adalah penerimaan sekolah, lingkungan, dan orang tua dari anak berkebutuhan khusus. Pemerintah Indonesia sebenarnya sudah melakukan upaya dengan menerapkan kebijakan nasional untuk pendidikan anak berkebutuhan khusus sehingga masyarakat sudah seharusnya menerapkan kebijakan ini, tidak hanya sekolah dan orang tua. Tantangan terbesar dalam melaksanakan kebijakan ini adalah pola pikir masyarakat yang selama ini tidak adil terhadap penyandang disabilitas.

Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (TPB) yang bertujuan untuk pembangunan berkelanjutan dari agenda keempat tahun 2030, tentang pelatihan yang berarti menjamin sekolah berkualitas yang komprehensif dan tidak memihak serta pembukaan pembelajaran kehidupan untuk semua. Perserikatan Bangsa-Bangsa (PBB) sebagai pencetus TPB bahkan telah memberikan jalan keluar untuk mencapai tujuan instruktif tersebut. Demikian pula ada penasihat untuk pemerintah dan kaki tangannya tentang metode paling mahir untuk mengubah hak ini menjadi itu. Panduan tersebut berjudul "Kerangka Aksi Pendidikan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

2030". Dalam panduan ini, yang sebenarnya menjadi masalah adalah pemerintah memiliki tugas mendasar dalam memahami hak istimewa untuk mengajar dan dukungan dari akuntabilitas yang terbuka dan eksekutif yang cakap, masuk akal dan kuat (UNESCO, 2010). Meskipun pemerintah adalah pemegang kewajiban utama, semua lapisan masyarakat dan yayasan, misalnya, masyarakat umum, area pribadi, pemuda, Perserikatan Bangsa-Bangsa, dan lembaga multilateral lainnya juga diharapkan untuk mengambil bagian dan berperan dalam membangun pelatihan komprehensif.

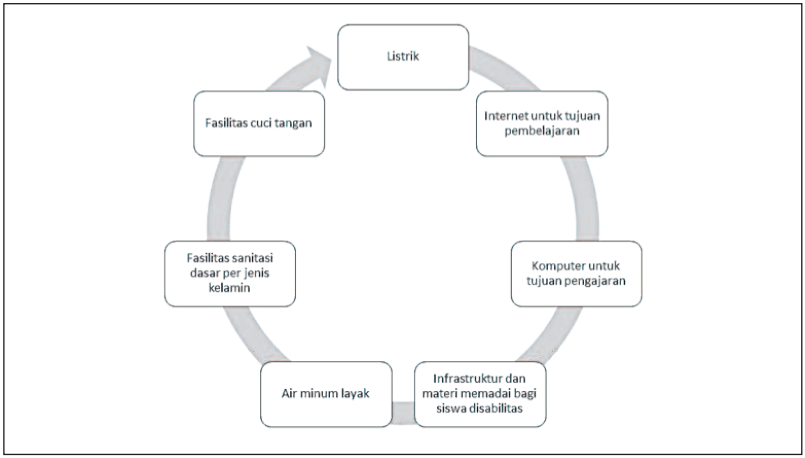
Kerangka pendidikan inklusif didefinisikan sebagai sistem penyelenggaraan pendidikan yang menawarkan kepada semua peserta didik tanpa melihat perbedaan dan potensi kecerdasan dan/atau bakat istimewa untuk mengikuti proses pembelajaran dalam satu lingkungan pendidikan secara bersama-sama dengan peserta didik lainnya (Kamillia, 2020). Diketahui bahwa ada aksesibilitas tinggi kualitas yang diidentifikasi dengan sekolah umum. Misalnya, mitra yang berbeda, pemerintah, partisipasi masing-masing dan multilateral, serta organisasi masyarakat lokal telah mengumpulkan informasi yang berbeda melalui strategi yang tertib dan dapat diandalkan.

Kemajuan pelatihan dan pendidikan inklusif yang komprehensif di Indonesia pada kenyataannya agak tertinggal dibandingkan pelaksanaan pengajaran komprehensif yang reformis di berbagai negara. Hal ini dapat dilihat dari aset yang terbatas serta kemampuan dan penggunaan yang bermanfaat dari pelatihan komprehensif. Saat ini, penyelenggaraan pelatihan komprehensif di Indonesia pada dasarnya hanyalah program eksplorasi (Saputra, 2016). Hal ini menjadi sulit. Badan publik harus berfokus pada masalah ini dengan tulus dan andal. Pelaksanaan tahapan pelatihan komprehensif, dari sosialisasi hingga asesmen, harus diselesaikan dengan andal. Anak-anak penyandang disabilitas harus segera memiliki akses sederhana kepelatihan sama seperti anak-anak seusia mereka secara keseluruhan. Kehadiran anak-anak penyandang disabilitas di sekolah-sekolah yang dibiayai negara juga akan membangun rasa kasih sayang peserta didik yang berbeda. Tugas instruktur diharapkan bisa memilah akhlak mulia yang harus

Buku ini tidak diperjualbelikan.

tertanam sejak awal. Filosofi sekolah komprehensif menggabungkan aturan bahwa segala sesuatu yang dapat dipelajari bersama oleh anak-anak dalam iklim belajar yang stabil (Haney & Cavallaro, 1996).

Poin TPB yang diuraikan dalam Gambar 15.1 menekankan pentingnya elemen infrastruktur dalam mewujudkan pendidikan inklusif. Walaupun strategi pendidikan inklusif di Indonesia mengalami elemen perbaikan yang sangat cepat, perubahan tersebut baru dilaksanakan setelah 2015. Pemerintah baru memiliki satu pendekatan eksplisit di bidang pendidikan inklusif, yaitu Peraturan Menteri No. 70 Tahun 2009. Kemudian, pada 2016, pemerintah memulihkan Undang-Undang No. 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas. Pedoman ini makin memperkuat keistimewaan untuk bersekolah, khususnya bagi anak berkebutuhan khusus (ABK). Undang-undang tersebut menggambarkan secara rinci hak-hak penyandang disabilitas. Berkenaan dengan pelatihan, UU tersebut juga merujuk pada beberapa masalah khusus, misalnya kantor buku Braille untuk individu lingkungan sekolah (Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas, 2016).



Sumber: United Nations (2015)

Gambar 15.1 Infrastruktur Pendidikan Inklusi Berdasarkan TPB 4.a.1

Buku ini tidak diperjualbelikan.

B. PENDIDIKAN INKLUSI DALAM KAJIAN ILMIAH

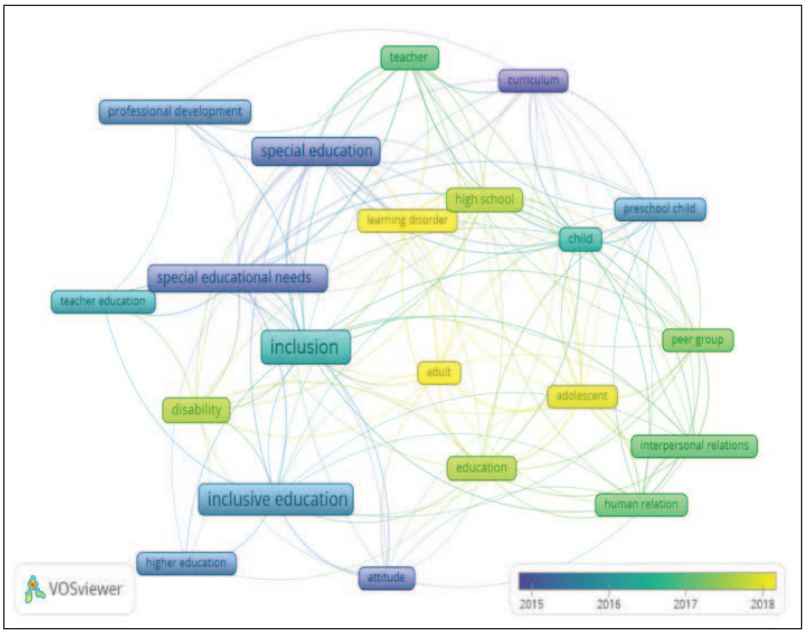
Dalam studi ini, penulis menggunakan analisis konten dan bibliometrik. Proses seleksi artikel dibagi menjadi dua tipe berdasarkan pada analisis konten dan analisis bibliometrik. Penulis mengumpulkan artikel-artikel ilmiah terkait pendidikan inklusi yang dipublikasikan pada rentang 2010–2020. Sumber pengumpulan artikel adalah *Scopus* karena dianggap memiliki basis data lengkap. Bahasa artikel terpilih adalah bahasa Inggris dan bahasa Indonesia, serta tipe dokumen yang dipilih adalah hanya artikel jurnal agar kualitas dan konsistensi terjaga (Arici dkk. 2019). Kata kunci utama yang terpilih adalah *inclusive education*, *disability*, dan *professional development*. Kata-kata kunci ini kemudian ditambahkan dengan kata-kata kunci sekunder lainnya. Selanjutnya, kata kunci tersebut di-*input* dalam basis data Scopus dalam bentuk *boolean*.

Hasil pencarian awal adalah kumpulan 112 artikel ilmiah yang berkorelasi dengan kata kunci utama. Semua artikel kemudian diulas oleh ketiga penulis. Beberapa artikel kemudian tidak dimasukkan karena tidak terkait dengan tujuan studi ini. Pada akhirnya, hanya 106 artikel yang lulus uji kriteria inklusi dan eksklusi. Artikel hasil seleksi ini kemudian dianalisis dengan *data coding* serta analisis *bibliometric mappin*g. Studi ini menggunakan *publication classification form* (Hsu dkk., 2012) untuk menganalisis artikel-artikel terpilih. Format ini terdiri atas beberapa dimensi, seperti judul penelitian, nama penulis, dan metodologi penelitian. Untuk dimensi kata kunci serta negara, penulis menggunakan analisis bibliometrik yang diolah menggunakan VOSviewer, sedangkan dimensi lainnya menggunakan *data coding* yang kemudian hasilnya ditampilkan dalam bentuk statistik deskriptif.

Dari hasil pencarian, ditemukan hal menarik terkait perubahan paradigma riset pendidikan inklusi sepanjang satu dekade terakhir (Gambar 15.2). Di awal dekade, para peneliti dalam bidang inklusi berfokus dalam pengembangan kurikulum (f = 6), kebutuhan akan pendidikan khusus (f = 16), serta perilaku siswa dalam pendidikan inklusi (f = 31). Paradigma pendidikan inklusi kemudian berubah di akhir dekade dengan fokus penelitian sikap dan perilaku siswa dan

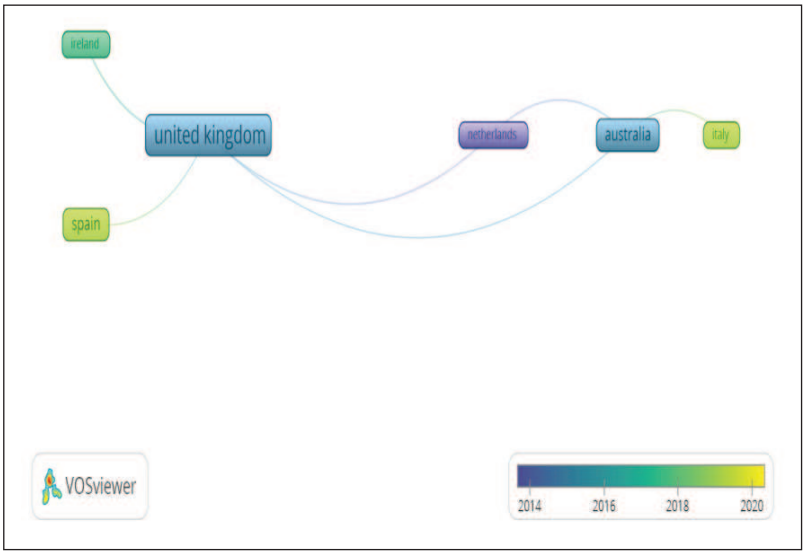
Buku ini tidak diperjualbelikan.

atau individu dalam pendidikan inklusi (f = 19), serta bagaimana peran inklusivitas di masa remaja (f = 6) dan dewasa (f = 5). Hasil ini mengindikasi terjadinya pergeseran terhadap kebijakan pendidikan inklusivitas secara global. Pada awalnya, para peneliti menitikberatkan bagaimana implementasi pendidikan inklusi secara sistematis di institusi-institusi pendidikan. Akan tetapi, akhir-akhir ini kecenderungan atas implementasi pendidikan inklusi sudah bukan lagi masalah utama, fokus beralih bagaimana penanganan siswa dengan kebutuhan belajar yang khusus di dalam kelas. Selain itu, kebutuhan pendidikan inklusi di usia-usia awal sudah dianggap terpenuhi, berbanding terbalik dengan pendidikan inklusi di masa remaja serta dewasa.



Gambar 15.2 Kata Kunci yang Paling Sering Disebut dalam Riset Pendidikan Inklusi (2010–2020)

Buku ini tidak diperjualbelikan.



Gambar 15.3 Negara Paling Aktif Dalam Riset Pendidikan Inklusi (2010–2020)

Hasil kedua yang didapatkan dari analisis bibliometrik adalah asal negara penelitian tentang pendidikan inklusi teraktif selama sepuluh tahun terakhir. Dari analisis *mapping*, terlihat bahwa, di awal-awal dekade, Inggris Raya ($f = 14$) menjadi negara teraktif yang menelurkan riset terbaru terkait pendidikan inklusi. Akan tetapi, Spanyol ($f = 6$) dan Italia ($f = 2$) menjadi negara yang menghasilkan penelitian-penelitian termutakhir di bidang pendidikan inklusi.

Selama 10 tahun terakhir, penelitian bidang pendidikan inklusi berfokus ke jenjang pendidikan tinggi ($f = 43$) yang dititikberatkan ke pelatihan calon guru. Di urutan selanjutnya adalah jenjang sekolah dasar ($f = 21$) dan pendidikan nonformal ($f = 13$). Dari hasil analisis ini, jenjang perguruan tinggi melalui program pendidikan dan pelatihan guru menjadi tonggak berjalannya pendidikan inklusi yang berkelanjutan. Beberapa penelitian terbaru menunjukkan pentingnya program pendidikan dan pelatihan guru dalam meningkatkan profesional para calon pendidik dalam memberikan lingkungan inklusif di setiap kelas pembelajaran. Studi di negara-negara seperti Australia (Gigante & Gilmore, 2020), Arab Saudi (Aldabas, 2020), dan Kanada

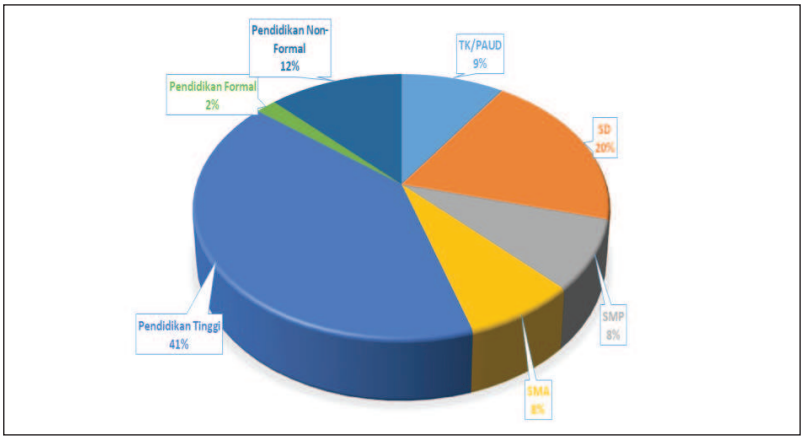
Buku ini tidak diperjualbelikan.

(McCrimmon, 2015) menekankan pentingnya para calon guru untuk mengambil mata kuliah pendidikan inklusi di program pelatihan guru mereka selama menempuh jenjang perguruan tinggi. Hal ini ditujukan agar para calon guru memiliki pengetahuan dan keterampilan yang memadai agar dapat membawa suasana inklusi di kelas-kelas mereka nantinya (McCrimmon, 2015).

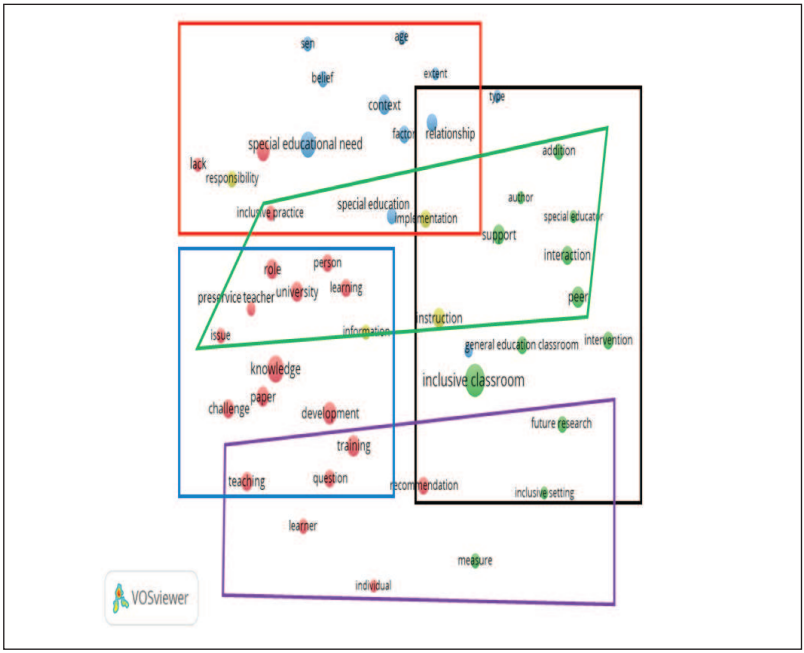
Esensi dari pembahasan riset-riset terbaru agar mengacu sesuai dengan poin yang direkomendasikan TPB, dapat dianalisis dengan menganalisis hubungan timbal balik dan pengelompokan berdasarkan pada terminologi yang paling sering digunakan dalam artikel. Gambar 15.5 dibuat dengan menggunakan analisis teks di VOSViewer. Analisis *co-occurrence* diidentifikasi sehingga memudahkan untuk mencari hubungannya satu sama lain (Waltman dkk., 2010). Hasil analisis tersebut kemudian dihitung persamaannya dengan melihat hubungan kata dengan kata yang lain (*conceptual clustering*). Hubungan antarkata dijadikan landasan dalam melihat terminologi yang paling sering digunakan dalam abstrak riset-riset pendidikan inklusi terbaru (lihat Gambar 15.5). Dengan tujuan visualisasi hubungan antarkata, penghitungan biner diterapkan dalam menganalisis korpus di setiap dokumen (Perianes-Rodriguez dkk., 2016). Hasil analisis yang diinterpretasikan kemudian dibuat dengan membaginya menjadi beberapa rumpun. Hanya rumpun berukuran besar yang dipilih, sedangkan rumpun berukuran kecil tidak digambarkan secara detail, tetapi digabung dengan rumpun-rumpun besar. Pengelompokan rumpun secara tematik menyimpulkan beberapa segmen yang bisa dikaitkan dengan ruang lingkup infrastruktur pendidikan inklusi yang diajukan oleh TPB (Tabel 15.2)

Terdapat lima rumpun yang ditemukan serta merepresentasikan fenomena tren dalam riset terbaru. Rumpun-rumpun tersebut meliputi; implementasi kebijakan pendidikan inklusi/disabilitas, materi memadai, serta pengaturan inklusivitas dan pembelajaran, problematika program keguruan dan profesi guru sebagai pelengkap infrastruktur pendidikan inklusi, pengembangan dan penerapan strategi instruksional, media dan alat pembelajaran inklusi, serta persepsi peserta didik terhadap infrastruktur pendidikan inklusi.

Buku ini tidak diperjualbelikan.



Gambar 15.4 Jenjang Pendidikan yang Diteliti Selama Kurung Waktu 2010–2020



Gambar 15.5 Terminologi yang Paling Sering Digunakan dalam Abstrak Riset Pendidikan Inklusi (2010–2020)

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Dengan mengklasifikasikan terminologi ke berbagai rumpun, evolusi tren riset pendidikan inklusi bisa dikelompokkan ke beberapa ruang lingkup infrastruktur pendidikan inklusi berdasarkan pada rekomendasi TPB.

Tabel 15.1 Pembagian Rumpun Pembahasan Berdasarkan Ruang Lingkup Infrastruktur Pendidikan Inklusi

Warna	Rumpun	Contoh Kata yang Muncul	Ruang Lingkup Infrastruktur Pendidikan iInklusi
	Implementasi kebijakan pendidikan inklusi/disabilitas	hubungan; konteks; praktik inklusivitas; pendidikan berhubungan khusus	Infrastruktur dan materi memadai
	Materi memadai dan pengaturan inklusivitas dalam pembelajaran	dukungan; interaksi; intervensi; pendidik inklusi; peran; rekan;	Infrastruktur dan materi memadai
	Problematika program keguruan dan profesi guru sebagai pelengkap infrastruktur pendidikan inklusi	calon guru; isu; pengetahuan; pengajaran; pembelajaran; pelatihan; pembelajaran; kelas inklusi	Infrastruktur dan materi memadai
	Pengembangan dan penerapan strategi instruksional, media, dan alat pembelajaran inklusi	dukungan; instruksional; interaksi; pendidik inklusi; praktek inklusivitas; rekan	Listrik; internet untuk tujuan pengajaran; komputer untuk tujuan pengajaran
	Persepsi peserta didik terhadap infrastruktur pendidikan inklusi	Individu; pengaturan inklusivitas; rekomendasi; pengukuran; pembelajar;	Air minum layak; sanitasi dasar; fasilitas cuci tangan

Lebih lanjut, pada Tabel 15.2 kembali menekankan pentingnya program pendidikan dan pelatihan guru terhadap keberlangsungan pendidikan inklusi yang sesuai. Tercatat sebanyak 37 publikasi riset terkait pelatihan para calon guru dengan berbagai permasalahan yang diteliti. Sementara itu, penelitian pendidikan inklusi secara umum (f =

Buku ini tidak diperjualbelikan.

32) dan disabilitas (f = 17) juga masih menjadi tema yang paling diteliti oleh para peneliti dunia. Kedua tema tersebut juga menjadi tema yang umum diteliti di lingkup peneliti Indonesia. Sebagai contoh, Agustin (2019) meneliti permasalahan penyelenggaraan pendidikan inklusi di sebuah sekolah dasar dan menemukan faktor utama permasalahannya, yaitu kurangnya kompetensi guru. Hasil studi ini menjadi salah bukti alasan para peneliti dunia merujuk ke program pendidikan dan pelatihan guru yang harus disesuaikan dengan kebutuhan di dunia pendidikan inklusi.

Tema menarik lainnya adalah strategi pembelajaran inklusi (f = 11) yang masih terkait dengan guru. Strategi pembelajaran inklusi yang tepat bisa direspons positif oleh guru (Diaz-Vega dkk., 2020), pendamping guru (Sobeck dkk., 2020), dan siswa (Katz dkk., 2019). Salah satu contohnya adalah model kelas *three-block* yang menggabungkan para siswa, siswa dengan disabilitas, dan siswa dari suku minoritas. Hasil penerapan model ini memperlihatkan ketercapaian kompetensi yang majemuk antarketiga kategori siswa tersebut. Selain itu, studi ini menganjurkan tersedianya program yang menggabungkan sosial dan emosional para siswa, sehingga spektrum ketercapaian pembelajaran makin luas (Katz dkk., 2019)

Tabel 15.2 Tema Riset Pendidikan Inklusi Dalam Kurung Waktu 2010–2020

No	Tema Riset	n	%
1	Pendidikan dan pelatihan guru untuk pendidikan inklusi	37	34,9
2	Diskusi infrastruktur pendidikan, inklusi umum	32	30,2
3	Pendidikan disabilitas	17	16
4	Strategi pembelajaran inklusi	11	10,4
5	Pendidikan inklusi di lingkungan sekitar	3	2,8
6	Alat pembelajaran/pengajaran inklusi	3	2,8
7	Kepemimpinan dalam pendidikan inklusi	2	1,9
8	Pendidikan inklusi untuk keluarga/orang tua	1	0,9

C. REKOMENDASI

Dalam studi ini, sejumlah publikasi riset terkait pendidikan inklusi dikumpulkan dari jurnal-jurnal bereputasi tinggi. Analisis konten dan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

bibliometric mapping digunakan untuk memperlihatkan paradigma infrastruktur pendidikan dalam pendidikan inklusi yang sering didiskusikan oleh para peneliti dunia selama kurun 2010–2020. Hasil analisis menunjukkan beberapa perubahan paradigma yang terjadi dalam riset pendidikan inklusi.

Hasil analisis pertama adalah distribusi kata kunci dalam riset. Di paruh waktu pertama (2010–2015) terlihat fokus masalah terletak di kurikulum dan pendidikan inklusi secara umum. Akan tetapi, isu dalam pembelajaran inklusi dan inklusivitas di usia remaja serta dewasa menjadi hal yang lebih spesifik dan diutamakan dalam paruh waktu kedua (2016–2020). Perubahan paradigma ini mengharuskan perubahan kebijakan dalam pendidikan inklusi yang semakin mengerucut ke akar permasalahan dalam pendidikan inklusi dengan tidak hanya melemparkan kebijakan inklusivitas secara umum. Hasil ini seirama dengan Moswela dan Mukhopadhyay (2011) yang berargumen bahwa kurikulum dideskripsikan "satu ukuran untuk semua" siswa. Padahal, aturan seperti ini bisa memberikan kesulitan kepada para siswa, misalnya disabilitas, yang membutuhkan lingkungan yang lebih inklusif. Karena alasan ini, kata kunci yang lebih spesifik menjadi tren dalam tahun-tahun terakhir.

Analisis kedua menarik kesimpulan bahwa Inggris Raya menjadi negara yang paling aktif dalam membahas isu-isu pendidikan inklusi selama satu dekade terakhir. Akan tetapi, seiring berjalannya waktu, Spanyol dan Italia menjadi pusat riset dan publikasi pendidikan inklusi dunia. Hasil analisis ini menempatkan negara-negara Eropa dan Australia sebagai negara yang fokus mengimplementasikan kebijakan pendidikan inklusi yang terstruktur. Salah satu contohnya adalah Spanyol. Negara ini menjadi salah satu pusat riset pendidikan inklusi karena adanya kebijakan oleh pemerintah Spanyol sebelumnya. Dalam *Spanish Royal Decree* 1392/2007, dijelaskan bahwa setiap pendidikan tinggi di Spanyol wajib berkontribusi secara luas dengan prinsip aksesibilitas dan desain pengajaran untuk semua (Diaz-Vega dkk., 2020). Hal ini memberikan kesempatan yang luas kepada para

Buku ini tidak diperjualbelikan.

peneliti untuk mendiskusikan masalah pendidikan inklusi yang lebih spesifik.

Analisis ketiga menyimpulkan bahwa pendidikan tinggi menjadi lokasi riset pendidikan inklusi yang paling populer. Hal ini terkait dengan banyaknya riset yang berfokus pada para mahasiswa keguruan, program pendidikan, dan pelatihan guru. Fokusnya riset pada pelatihan para calon guru ini membuktikan pentingnya peran para pendidik dalam membuat lingkungan pembelajaran yang inklusif dan diversifikatif. Salah satu negara yang menaruh perhatian ke pendidikan calon guru adalah Australia. Negara ini telah mengeluarkan beberapa kebijakan pemerintah federal (Ruddock, 2005) dan negara bagian (Queensland Government, 2019) yang mendukung pengajaran inklusivitas di seluruh program pendidikan calon guru. Standar akreditasi para guru (AITSL, 2013) di Australia pun mengharuskan setiap universitas untuk memastikan para calon guru memahami peraturan perundang-undangan tentang pendidikan inklusi serta berbagai strategi untuk mendukung pembelajaran inklusif, khusus dengan para siswa dengan kebutuhan khusus (Gigante & Gilmore, 2020).

Gambar 15.6 Kerangka Rekomendasi Kebijakan Pendidikan Inklusi Nasional

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Selain itu, hasil ini berbanding lurus dengan hasil analisis kelima di studi ini terkait tema riset terpopuler. Riset pendidikan inklusi untuk pendidikan dan pelatihan guru juga menjadi topik yang paling sering dimunculkan selama 10 tahun terakhir. Keempat hasil analisis ini kemudian menjadi fondasi untuk rekomendasi kebijakan pendidikan inklusi kepada pemerintah Indonesia.

Berdasarkan pada hasil analisis yang didapatkan, beberapa rekomendasi kebijakan pendidikan inklusi nasional dideskripsikan sesuai Gambar 15.6, sebagai berikut.

1. Pendidikan inklusi sebaiknya diterapkan dan diimplementasikan secara menyeluruh dari pendidikan di usia dini sampai dengan pendidikan inklusi di usia dewasa (gerontologi). Hal ini selaras dengan strategi pendidikan inklusi yang berupaya untuk memajukan serta mewujudkan masyarakat inklusif. Selama ini pendidikan inklusi hanya bertumpu di masa-masa awal pertumbuhan individu. Akan tetapi, makin tinggi jenjang pendidikan dan usia, makin kurang inklusivitas dalam infrastruktur pendidikan. Dalam kenyataannya, pendidikan inklusi adalah proses terstruktur dan dinamis yang secara evolusi harus berkembang sejalan dengan perubahan di masyarakat.
2. Mata kuliah "pendidikan inklusi" sebaiknya diberikan kepada seluruh mahasiswa keguruan dan ilmu pendidikan serta kepada mahasiswa Program Profesi Guru (PPG). Hal ini ditujukan agar para calon guru dan mahasiswa PPG menjadi andal dalam mengelola dan menyelenggarakan kelas-kelas inklusi. Pemerintah Indonesia melalui Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan telah merancang induk pengembangan pendidikan inklusif tingkat nasional tahun 2019–2014. Akan tetapi, rencana induk ini hanya berfokus pada perluasan dan penguatan budaya dan mutu inklusi di sekolah secara nasional. Kemendikbud, sebagai perpanjangan tangan pemerintah Indonesia, belum menyentuh ke penyelenggaraan program pendidikan keguruan dan profesi guru. Aktualisasi budaya inklusi tidak akan bisa dicapai jika para calon guru tidak diberi kompetensi pedagogis dan profesio-

Buku ini tidak diperjualbelikan.

nalisme dalam melaksanakan mutu inklusi di sekolah dan menjaga infrastruktur pendidikan agar tetap inklusif nantinya.

3. Proses pembelajaran dalam kelas harus berlandaskan inklusivitas dengan menerapkan strategi pembelajaran yang inklusif dengan dibantu media dan alat pembelajaran inklusif. Tujuan utamanya adalah menciptakan lingkungan belajar yang ramah inklusi dan diversifikasi. Selama ini, terjadi kekeliruan dalam praktik inklusivitas di institusi pendidikan dipahami dengan kebijakan "menerima semua peserta didik" sebagai bagian dari sekolah menjadi inklusif. Padahal, akomodasi pendidikan sudah selayaknya memiliki infrastruktur dan menerapkan proses pembelajaran yang inklusif.
4. Perlunya pendidikan inklusi kepada para pemangku kepentingan yang terkait. Kepala sekolah dan atau institusi pendidikan sebaiknya menerapkan pola kepemimpinan yang inklusif. Patut dipahami bahwa kepala sekolah ataupun pengawas belum terbiasa dengan peserta didik yang beragam. Begitu pula para guru, guru pendamping, dan guru pembimbing khusus (GPK) yang harus memiliki kompetensi pedagogis dan profesionalisme yang inklusif. Guru dan guru pendamping harus lebih terampil dalam menghadapi peserta didik yang lebih heterogen. Akan tetapi, para GPK kebanyakan hanya diperankan sebagai guru untuk peserta didik berkebutuhan khusus, bukan sebagai tenaga pendamping dalam meningkatkan kompetensi guru di sekolah atau institusi pendidikan lainnya. Selain itu, para orang tua dan lingkungan sekitar perlu responsif dan memahami pendidikan inklusi sehingga tercipta inklusivitas terpadu antarsekolah, rumah, dan lingkungan sehingga sinergi ini diharapkan menjadi perpanjangan tangan dalam penerapan infrastruktur pendidikan inklusi yang berdasarkan pada rekomendasi TPB.

Rekomendasi kerangka kebijakan pendidikan nasional ini diharapkan dapat menjadi salah satu landasan dalam menyiapkan pendidikan inklusi yang berkualitas di Indonesia. Selain itu, kerangka rekomendasi ini dapat menjadi bahan referensi bagi para peneliti

Buku ini tidak diperjualbelikan.

pendidikan inklusi di Indonesia untuk dijadikan sebagai topik-topik isu yang spesifik sehingga tercipta riset-riset yang dinamis dalam membantu pendidikan inklusi nasional makin terstruktur dan tepat sasaran.

REFERENSI

Agustin, I. (2019). Permasalahan dalam penyelenggaraan pendidikan inklusi di SDN se-Kecamatan Soko Kabupaten Tuban. *ELSE (Elementary School Education Journal): Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Sekolah Dasar*, *3*(2). https://doi.org/10.30651/else.v3i2.3104

Aldabas, R. (2020). Special education teachers' perceptions of their preparedness to teach students with severe disabilities in inclusive classrooms: A Saudi Arabian perspective. *SAGE Open*. https://doi.org/10.1177/2158244020950657

Arici, F., Yildirim, P., Caliklar, Ş., & Yilmaz, R. M. (2019). Research trends in the use of augmented reality in science education: Content and bibliometric mapping analysis. *Computers and Education 142*. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103647

Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) 2015. (2015). Accreditation of initial teacher education programs in Australia, AITSL, Melbourne. https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/accreditation-of-initial-teacher-education-programs-in-australia---standards-and-procedures

Black-Hawkins, K. (2012). Developing inclusive classroom practices: What guidance do commercially published texts offer teachers? *European Journal of Special Needs Education, 27*(4), 499–516. https://doi.org/10.1080/08856257.2012.720412

Diaz-Vega, M., Moreno-Rodriguez, R., & Lopez-Bastias, J. L. (2020). Educational inclusion through the universal design for learning: Alternatives to teacher training. *Education Sciences, 10*(11), 303. https://doi.org/10.3390/educsci10110303

Gigante, J., & Gilmore, L. (2020). Australian preservice teachers' attitudes and perceived efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 24*(14), 1568–1577. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545875

Haney, M., & Cavallaro, C. C. (1996). Using ecological assessment in daily program planning for children with disabilities in typical preschool settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, *16*(1), 66–81. https://doi.org/10.1177/027112149601600107

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Hsu, Y. C., Ho, H. N. J., Tsai, C. C., Hwang, G. J., Chu, H. C., Wang, C. Y., & Chen, N. S. (2012). Research trends in technology-based learning from 2000 to 2009: A content analysis of publications in selected journals. *Educational Technology and Society, 15*(2), 354–370.

Kamillia, R. (2020). *Analisis peran united national educational, scientific, and cultural organization (UNESCO) terhadap kebijakan pendidikan inklusif untuk anak berkebutuhan khusus di Indonesia.* [Skripsi]. Universitas Pertamina. https://library.universitaspertamina.ac.id/xmlui/bitstream/handle/123456789/

Katz, J., Sokal, L., & Wu, A. (2019). Academic achievement of diverse K-12 students in inclusive three-block model classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 1–19. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1613450

Lukitasari, S. W., Sulasmono, B. S., & Iriani, A. (2017). Evaluasi implementasi kebijakan pendidikan inklusi. *Kelola: Jurnal Manajemen Pendidikan, 4*(2), 121–134. https://doi.org/10.24246/j.jk.2017.v4.i2.p121-134

Malak, M. S. (2013). Inclusive education reform in Bangladesh: Pre-service teachers' responses to include students with special educational needs in regular classrooms. *International Journal of Instruction, 6*(1), 195–214.

McAllister, K., & MaGuire, B. (2012). A design model: the autism spectrum disorder classroom design kit. *British Journal of Special Education, 39*(4), 201–208. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12006

McCrimmon, A. W. (2015). Inclusive education in Canada: Issues in teacher preparation. *Intervention in School and Clinic, 50*(4), 234–237https://doi.org/10.1177/1053451214546402

Moswela, E., & Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability and Society*, *26*(3), 307–319. https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414

Norwich, B., & Nash, T. (2011). Preparing teachers to teach children with special educational needs and disabilities: the significance of a national PGCE development and evaluation project for inclusive teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *11*(1), 2–11. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01175.x

Perianes-Rodriguez, A., Waltman, L., & Van Eck, N. J. (2016). Constructing bibliometric networks: A comparison between full and fractional counting. *Journal of Informetrics*, *10*(4), 1178–1195.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Queensland Government, D. of E. (2019). *Every student with a disability succeeding*. https://education.qld.gov.au/student/Documents/disability-review-response-plan-1.pdf

Raphael, J., & Allard, A. C. (2013). Positioning people with intellectual disabilities as the experts: Enhancing pre-service teachers' competencies in teaching for diversity. *International Journal of Inclusive Education, 17*(2), 205–221. https://doi.org/10.1080/13603116.2011.639811

Ruddock, P. M. (2005). Disability standards for education 2005. *Federal Register*, *31*(March), 1–28. https://www.legislation.gov.au/Details/F2005L00767

Sakti, A. S. (2020). Implementasi pendidikan inklusif pada lembaga pendidikan anak usia dini di Indonesia. *Jurnal Golden Age*, *4*(02), 238–249. https://doi.org/10.29408/jga.v4i02.2019

Saputra, A. (2016). Kebijakan pemerintah terhadap pendidikan inklusif. *Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini, 1*(3).

Sobeck, E. E., Robertson, R., &Smith, J. (2020). The effects of didactic instruction and performance feedback on paraeducator implementation of behavior support strategies in inclusive settings. *Journal of Special Education, 53*(4), 245–255. https://doi.org/10.1177/0022466919858989

Syamsurrijal, A. (2019). Pendidikan inklusif di indonesia: alternatif penguatan model sistem pendidikan. *Al Hikmah: Jurnal Studi Keislaman*, *2*(September). http://ejournal.kopertais4.or.id/pantura/index.php/alhikmah/article/view/3435

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas. (2016). Dewan Perwakilan Rakyat Republik Indonesia. https://pug-pupr.pu.go.id/_uploads/PP/UU. No. 8 Th. 2016.pdf

UNESCO. (2010). Interview with the UNESCO-IBE Directr. Clementina Acedo. *The International Bureau of Education*. http://www.eenet.org.uk/what_is_ie.php

United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Department of Economic and Social Affairs. In the United Nations General Assembly. https://sdgs.un.org/2030agenda

Waltman, L., Van Eck, N. J., & Noyons, E. C. (2010). A unified approach to mapping and clustering of bibliometric networks. *Journal of informetrics*, *4*(4), 629–635.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

BAB XVI

Peran *Civitas Academica* dalam Peningkatan Akses Pendidikan Bagi Mahasiswa Penyandang Disabilitas di Perguruan Tinggi

Afifah Muharikah

Menjamin kualitas pendidikan yang inklusif dan merata serta meningkatkan kesempatan belajar sepanjang hayat untuk semua merupakan arah kebijakan global pendidikan Indonesia. Salah satu di antara lima poin pengarah yang tertuang di dalam Peraturan Presiden Nomor 59 Tahun 2017 tentang Pelaksanaan Pencapaian Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (TPB) adalah menjamin akses yang sama untuk semua jenjang pendidikan bagi masyarakat rentan, termasuk akses pendidikan masyarakat penyandang disabilitas. Sejak 2017, melalui UU No. 46 Tahun 2017 tentang Pendidikan Khusus dan Pendidikan Layanan Khusus di Perguruan Tinggi yang diterbitkan oleh Kementerian Riset, Teknologi, dan Pendidikan Tinggi, pemerintah telah menjamin akses pendidikan untuk penyandang disabilitas pada jenjang perguruan tinggi (PT).

UU No. 46 Tahun 2017 mendefinisikan dua kelompok penyandang disabilitas. Kelompok pertama mengacu pada mereka yang memiliki kesulitan belajar karena keterbatasan fisik, emosional, mental, dan sosial. Mereka terdiri atas tunanetra, tunarungu, tuna-

Buku ini tidak diperjualbelikan.

daksa, tunagrahita, gangguan komunikasi, lamban belajar, kesulitan belajar spesifik, gangguan spektrum autis, serta gangguan perhatian dan hiperaktif. Adapun kelompok kedua terdiri atas individu dengan potensi kecerdasan dan bakat istimewa. Perlu diperhatikan dengan saksama, definisi penyandang disabilitas yang tertuang pada undang-undang ini memiliki definisi yang lebih luas dari kelompok disabilitas yang didefinisikan oleh UU No. 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas yang diterbitkan oleh pemerintah pusat. Dalam undang-undang tersebut, mereka yang mengalami keterbatasan sosial dan bakat istimewa tidak dimasukkan ke kategori penyandang disabilitas. Tulisan ini mengacu pada kelompok penyandang disabilitas sesuai dengan UU No. 46/2017, yang memasukkan mahasiswa dengan keterbatasan sosial dan bakat istimewa sebagai kelompok peserta didik yang rentan.

Pada hakikatnya, UU No. 46/2017 memuat regulasi khusus terkait teknis penyelenggaraan pendidikan khusus di PT yang dirancang oleh Kementerian Riset, Teknologi, dan Perguruan Tinggi. Salah satu poin yang menjadi sorotan penting adalah tentang akomodasi belajar yang wajib diberikan PT kepada setiap individu penyandang disabilitas. Penyusunan petunjuk teknis ini menunjukkan keseriusan pemerintah dalam mewujudkan akses pendidikan tinggi bagi kelompok rentan tersebut. Namun, apakah keseriusan pemerintah mendapat dukungan penuh dari berbagai pihak, terutama para *civitas academica* di PT?

Tulisan ini akan mengulas beberapa hal terkait dengan pendidikan tinggi bagi penyandang disabilitas. Pertama, penulis akan menggambarkan secara umum peran *civitas academica* yang digambarkan literatur tentang implementasi pendidikan tinggi bagi penyandang disabilitas setelah empat tahun penerbitan UU No. 46/2017. Kedua, penulis juga akan memberikan rekomendasi singkat tentang bagaimana *civitas academica* dapat memperkuat peran mereka berdasarkan pada literatur yang ada. Pada akhir tulisan, penulis akan menyimpulkan hal-hal utama yang harus dilakukan bagi PT untuk meningkatkan akses pendidikan tinggi bagi penyandang disabilitas sebagaimana dituju oleh Pembangunan Berkelanjutan untuk Pendidikan Indonesia.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

A. SEBUAH GAMBARAN REALITA

1. Absennya monitoring layanan disabilitas kampus

Pengawasan terhadap regulasi jaminan hak pendidikan tinggi bagi penyandang disabilitas di Indonesia belum sepenuhnya didukung oleh berbagai pihak. Terdapat kurang dari 10% PT di Indonesia yang melaporkan telah menerima mahasiswa penyandang disabilitas (Ristekdikti, 2017). Itu pun tidak semua prodi di PT yang melaporkan menerima mahasiswa disabilitas. Tidak sedikit calon mahasiswa penyandang disabilitas pada akhirnya harus memilih prodi yang tidak mereka minati karena program studi (prodi) yang mereka tuju tidak membuka akses kuota untuk penyandang disabilitas (Saputri dkk., 2019). Ini menunjukkan bahwa akses pendidikan bagi penyandang disabilitas masih sangat terbatas.

Selain keterbatasan akses memasuki prodi pada PT yang jumlahnya juga masih minim tersebut, mahasiswa penyandang disabilitas tersebut masih harus berjuang keras dalam menempuh proses pendidikan di PT. Tidak sedikit dari mereka yang belum menerima akomodasi pendidikan yang layak karena terbatasnya sarana dan prasarana PT. Dari jumlah kecil PT yang membuka akses pendidikan bagi penyandang disabilitas, tidak semuanya memiliki unit disabilitas (Soleh, 2014). Unit ini bertanggung jawab memastikan ketersediaan sarana dan prasarana yang memfasilitasi kebutuhan khusus penyandang disabilitas dalam proses pembelajaran. Termasuk di dalam tugas unit ini adalah membekali pengetahuan tentang pendidikan khusus kepada para *civitas academica,* seperti dosen dan tenaga kependidikan. UU No. 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas mewajibkan seluruh PT di Indonesia untuk memiliki unit disabilitas dan dapat menutup PT yang tidak memiliki unit disabilitas. Namun, tampaknya regulasi ini masih perlu digalakkan oleh monitor implementasi.

Perlu disadari pula bahwa tidak semua mahasiswa penyandang disabilitas mengungkapkan kebutuhan khusus mereka secara terang-terangan kepada PT ketika mereka mendaftar. Ini dapat terjadi ketika mahasiswa tersebut mendaftar PT melalui jalur umum

Buku ini tidak diperjualbelikan.

atau merupakan penyandang disabilitas tidak tampak, seperti anak dengan gangguan pemusatan, perhatian, dan hiperaktif atau *attention deficit hyperactivity disorder* (ADHD), autisme, dan disleksia. Tidak seperti penyandang disabilitas fisik, penyandang disabilitas tampak sulit dikenali secara kasatmata. Fakultas biasanya baru menyadari ini setelah kasus-kasus terjadi di dalam proses pembelajaran, seperti nilai dan tingkat kehadiran yang rendah (Collins & Mowbray, 2005).

2. Pengetahuan dan sikap *civitas academica*

Minimnya pengetahuan dosen dalam menghadapi mahasiswa penyandang disabilitas merupakan satu faktor kontribusi yang memengaruhi kualitas pembelajaran mahasiswa berkebutuhan khusus. Para dosen di PT yang sudah dikenal mumpuni dalam memberikan akses perguruan tinggi bagi penyandang disabilitas pun masih mengaku memiliki pengetahuan yang minim tentang pengajaran inklusif (Feriani, 2017; Michael, 2020). Tidak sedikit dosen yang masih belum memahami konsep disabilitas dan tidak mengetahui cara berinteraksi dengan mahasiswa penyandang disabilitas. Hal tersebut tentunya dapat merugikan mahasiswa penyandang disabilitas.

Feriani (2017) mengemukakan bahwa terdapat empat interaksi antara dosen dan mahasiswa penyandang disabilitas berdasarkan pada tingkat pengetahuannya tentang disabilitas di sebuah PT pionir yang menerima mahasiswa penyandang disabilitas di Yogyakarta. Pertama, terdapat interaksi yang bersifat asosiatif, yaitu terdapat kesepakatan tentang akomodasi pembelajaran oleh dosen untuk mahasiswa penyandang disabilitas berdiskusi mengenai akomodasi yang dibutuhkan mahasiswa tersebut. Mahasiswa tunanetra, misalnya, membutuhkan seorang juru tulis dalam ujian dan sang dosen mengizinkannya. Kedua, terdapat juga interaksi dalam bentuk disosiatif, yakni dosen tidak memedulikan kebutuhan khusus mahasiswa penyandang disabilitas. Ia menyamaratakan kebutuhan semua mahasiswa yang malah merugikan mahasiswa yang membutuhkan akomodasi khusus. Interaksi ini biasanya terjadi akibat dosen tidak peka dan atau tidak memiliki pengetahuan tentang disabilitas. Ketiga adalah bentuk interaksi

Buku ini tidak diperjualbelikan.

asosiatif-disosiatif. Interaksi ini terjadi ketika dosen pada awalnya memberikan akomodasi yang sudah disepakati namun dilanggar oleh mahasiswa penyandang disabilitas tersebut (misalnya, sudah diberi tambahan waktu tugas tapi tetap tidak mengumpulkannya). Bentuk terakhir adalah disosiatif-asosiatif, yaitu dosen pada awalnya acuh tak acuh dan kemudian menyadari selama proses pembelajaran bahwa ia harus mengakomodasi kebutuhan mahasiswanya. Sebagai contoh, awalnya ia meluluskan saja mahasiswa penyandang disabilitas tanpa memeriksa hasil ujian karena menganggap akan sia-sia memeriksanya. Kemudian, ia menyadari bahwa hal itu dapat merugikan mahasiswa tersebut dan mulai mencari metode asesmen yang cocok untuk mahasiswa tersebut.

Data wawancara Feriani (2017) menunjukkan bahwa bentuk interaksi berkaitan erat dengan tingkat pengetahuan dosen terhadap pendidikan disabilitas. Makin baik pengetahuan seorang dosen tentang disabilitas, makin asosiatif interaksi yang terbentuk. Begitupun sebaliknya. Maka, melihat gambaran pada PT tersebut mengenai bentuk interaksi di atas, tidak berlebihan untuk menyimpulkan bagaimana interaksi kebanyakan para dosen dan mahasiswa penyandang disabilitas. Mengingat banyaknya PT di Indonesia yang masih belum membuka akses pendidikan bagi penyandang disabilitas.

3. Dukungan teman sejawat

Pandangan teman sejawat terhadap disabilitas sangat memengaruhi keadaan psikis mahasiswa penyandang disabilitas. Stigmatisasi sering menjadi akar perundungan dan perasaan terisolasi mahasiswa penyandang disabilitas. Kita mungkin sudah mendengar kasus perundungan verbal dan fisik terhadap seorang mahasiswa autis di sebuah kampus swasta di Jawa Barat beberapa tahun lalu (Hariyadi, 2017). Itu adalah salah satu perundingan eksplisit yang terungkap. Sebuah studi menunjukkan bahwa perundungan terselubung dapat terjadi di dalam proses pembelajaran (Bolourian dkk., 2018; Denhart, 2008). Teman sejawat yang menolak untuk satu kelompok dalam tugas kelompok, tuduhan curang saat meminta akomodasi tambahan waktu saat ujian,

Buku ini tidak diperjualbelikan.

dan kesulitan mengakses dosen di luar jam mata kuliah adalah contoh perundungan terselubung. Bentuk perlakuan ini sangat rentan menciptakan perasaan terisolasi yang dapat menyebabkan tekanan psikis yang besar bagi penyandang disabilitas, terutama penyandang disabilitas mental. Kessler dkk. (1997) menemukan bahwa faktor psikis menjadi faktor penyumbang terbesar dalam andil putus belajar mahasiswa di tingkat PT.

Terdapat literatur terbatas terkait teman sejawat dan mahasiswa penyandang disabilitas di Indonesia. Satu studi terbaru oleh Rosydi dan Dwi (2020) menemukan bahwa disabilitas bukan merupakan faktor penentu harmonis atau tidak harmonisnya pertemanan antar mahasiswa disabilitas dan non-disabilitas. Adapun beberapa responden penelitian mengaku mendapatkan perlakuan diskriminasi dari teman sejawat non-disabilitas mereka, tetapi bukan karena disabilitas yang mereka miliki, melainkan masalah kepribadian.

B. PERAN *CIVITAS ACADEMICA* PERGURUAN TINGGI

1. Eksistensi Unit Disabilitas: Jembatan antara Fakultas dan Mahasiswa

Keberadaan unit disabilitas berkorelasi positif dengan capaian akademis yang positif bagi mahasiswa penyandang disabilitas. Herbert dkk. (2014) menemukan bahwa hampir tingkat kelulusan mahasiswa dengan penyandang disabilitas di Amerika Serikat yang mengakses unit disabilitas di kampus mereka mencapai 70%. Temuan ini sejalan dengan Newman dkk. (2019) yang menyatakan bahwa mahasiswa disabilitas dengan kesulitan belajar lebih persisten dalam menyelesaikan kuliahnya ketika menerima dukungan dari staf atau unit disabilitas di kampus.

UU No. 8/2016 dan UU No. 46/2017 mencatat bahwa tugas unit disabilitas mencakup tugas terkait perencanaan, koordinasi, evaluasi, dan pengawasan pelaksanaan layanan khusus bagi mahasiswa disabilitas. Di antara tugas-tugas tersebut, sebagaimana juga dijabarkan secara detail di dalam Panduan Layanan Mahasiswa Disabilitas di PT, adalah

Buku ini tidak diperjualbelikan.

mengadvokasi kebutuhan khusus mahasiswa, mengoordinasikan layanan dan pendampingan, melakukan koordinasi dan sosialisasi, serta melakukan evaluasi terhadap layanan disabilitas (Kemenristek, 2017). Mengacu pada tugas-tugas yang ada pada unit disabilitas, khususnya mengadvokasi kebutuhan mahasiswa penyandang disabilitas, unit disabilitas merupakan jembatan yang mengoordinasi kedua unit layanan lainnya dalam mendukung proses pembelajaran. Francis dkk., (2018) mencatat bahwa bentuk dukungan yang paling dibutuhkan siswa dalam pembelajaran meliputi: 1) waktu ujian yang diperpanjang; 2) alternatif lingkungan ujian; 3) perpanjangan waktu pada pekerjaan rumah; 4) bantuan teknologi; dan 5) bimbingan akademis. Ia juga mencatat bahwa perpanjangan waktu pada ujian merupakan dukungan yang paling efektif bagi mahasiswa penyandang disabilitas. Kebutuhan-kebutuhan tersebut dapat terpenuhi, terpantau, terevaluasi apabila unit disabilitas berkoordinasi dengan pihak fakultas sehingga pihak terkait, seperti dosen dan/atau staf administratif kampus, menerima informasi terkait kebutuhan mahasiswa penyandang disabilitas yang terdaftar di fakultas mereka.

Salah satu masalah terkait unit disabilitas di PT Indonesia adalah minimnya kesadaran PT untuk membentuk unit ini. Padahal, mereka juga harus menyadari bahwa peran unit disabilitas bukanlah hanya karena adanya mahasiswa penyandang disabilitas yang mendaftar, melainkan karena adanya potensi mahasiswa non-disabilitas mengalami kesulitan belajar di tengah proses pembelajaran yang membuat mereka berpotensi menjadi mahasiswa penyandang disabilitas mental sementara. Seperti yang sudah dikemukakan sebelumnya, faktor psikis sangat memengaruhi kesuksesan peserta didik di PT (Kessler dkk., 1997). Dengan adanya unit disabilitas, terputusnya akses pendidikan di PT akibat faktor psikis pada mahasiswa penyandang atau bukan penyandang disabilitas dapat dicegah.

Mengingat begitu krusialnya eksistensi unit disabilitas dalam mempertahankan akses pendidikan bagi semua mahasiswa, pemerintah harus bertindak tegas dalam menyikapi PT yang belum memiliki unit disabilitas. UU No. 08/2016 menyatakan akan memberi

Buku ini tidak diperjualbelikan.

sanksi administratif dengan penutupan kampus sebagai sanksi terberat apabila menemukan kampus tersebut tidak memiliki unit disabilitas. Sebagai alternatif, pemerintah bisa memasukkan pendirian unit disabilitas sebagai syarat pembukaan prodi atau fakultas dan penilaian akreditasi PT.

2. Peran Dosen sebagai Jembatan Akses Menuju Kurikulum

Dosen memiliki peran yang sangat krusial dalam membantu mahasiswa disabilitas mencapai target pembelajaran. UU No. 46/2017 menyatakan bahwa pendidikan khusus pada jenjang perguruan tinggi menggunakan pendekatan pendidikan inklusif. Pendidikan inklusif pada awalnya merupakan pendekatan pengajaran yang menentang pendidikan segregasi yang memisahkan pendidikan penyandang disabilitas dan non-disabilitas (Dalkilic & Vadeboncoeur, 2016). Kemudian, pendekatan inklusif diadopsi oleh organisasi seperti UNESCO Salamanca Statement (1994) yang mengedepankan kesetaraan hak pendidikan bagi penyandang disabilitas.

Terdapat dua pendekatan yang sering diadopsi dalam pendidikan inklusif. Pertama adalah pendekatan yang dikenal dengan sebutan *differentiated instruction* (DI) atau diferensiasi instruksi. Adapun pendekatan yang kedua disebut *universal design learning* (UDL) atau desain universal untuk pembelajaran. Keduanya merupakan pendekatan yang mengedepankan pendekatan pengajaran untuk semua (*one-size-fit-all*) dan memiliki definisi yang beririsan dan bersifat saling melengkapi (Griful-Freixenet dkk., 2020).

Tomlinson (2014) menggambarkan DI sebagai pendekatan yang menghargai keberagaman siswa. Pendekatan ini tidak hanya sesuai untuk siswa berkebutuhan khusus, tetapi juga secara umum untuk semua siswa dengan kebutuhan unik mereka sendiri. DI dapat melibatkan diferensiasi yang direncanakan sebelumnya pada konten, proses, produk, dan lingkungan berdasarkan pada pola pikir pengajar dan disesuaikan dengan kondisi siswa yang terlibat dalam kesiapan, minat, dan profil pembelajaran mereka. Karena juga berfokus pada produk, pengajar diharapkan mampu merespons kebutuhan yang

Buku ini tidak diperjualbelikan.

muncul sebagaimana terefleksi dari produk yang dihasilkan peserta ajar. Misal, seorang dosen sangat mungkin memberikan bentuk asesmen lisan daripada tulisan kepada seorang mahasiswa yang memiliki kemampuan motorik halus yang kurang sehingga membuatnya tidak dapat mengungkapkan ide secara maksimal dalam tulisan. Hal ini sang dosen ketahui melalui hasil asesmen tertulis sebelumnya. Tentunya, setelah melakukan investigasi seperti menanyakan keadaan sang mahasiswa.

Lain halnya dengan DI, yang memungkinkan pendekatan proaktif-reaktif pada kebutuhan siswa, yakni diferensiasi dapat dilakukan dalam proses sebagai bentuk respons terhadap kebutuhan peserta didik, UDL lebih menekankan pada pendekatan proaktif untuk meminimalisasi kebutuhan khusus yang mungkin muncul selama proses belajar (Griful-Freixenet dkk., 2020). Rose dan Meyer (2000) mendefinisikan UDL sebagai salah satu pendekatan yang mencakup rancangan pembelajaran yang dapat diakses oleh peserta ajar dengan berbagai kebutuhan. Rose dan Meyer menggambarkan adopsi prinsip arsitektur, yang dikenal sebagai *universal design*. Dengan prinsip ini, bangunan dirancang untuk diakses oleh semua orang dengan berbagai kebutuhan, termasuk mereka yang tidak memiliki disabilitas fisik. Pada 1990-an, prinsip ini diadopsi menjadi pendidikan oleh pendidik di bawah organisasi bernama The Center for Applied Special Technology (CAST), yang mulai menyediakan materi pendidikan yang dapat diakses oleh semua peserta didik, termasuk peserta didik berkebutuhan khusus. Materi yang dirancang termasuk teknologi bantuan yang memungkinkan pelajar penyandang disabilitas mengaksesnya dengan mengaktifkan mode ucapan ke teks atau membaca dengan keras. Konsep kemudian dibenamkan tidak hanya pada materi fisik, tetapi juga untuk metode pembelajaran dan penilaian, yang saat ini dikenal sebagai UDL.

Gambar 16.1 menggambarkan arah fokus antara pendekatan UDL dan DI. UDL menitikberatkan pada rancangan kurikulum yang dapat menjangkau semua mahasiswa, berkebalikan dengan DI yang berfokus pada cara memenuhi kebutuhan mahasiswa dalam proses

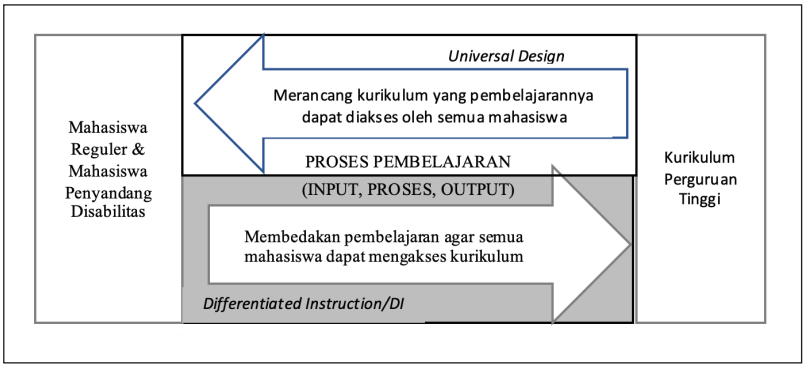
Buku ini tidak diperjualbelikan.

belajar agar mampu mencapai tujuan pembelajaran yang ada pada kurikulum.

Dalam kurikulum, UDL adalah pendekatan yang menitikberatkan pada lingkungan belajar, bukan pada kebutuhan khusus siswa tertentu (Rose & Meyer, 2002). Alat bantu tersebut bukan bagian dari kurikulum, tetapi diperlukan untuk mengakses kurikulum. Dalam UDL, pendekatan dan alat khusus tersebut dibangun sesuai dengan kurikulum. Sebagai contoh, seorang dosen mempersiapkan presentasi dengan melibatkan visual dan audio secara bersamaan sehingga presentasi tersebut dapat diakses oleh mahasiswa tunanetra, tuli, ataupun yang tidak memiliki kebutuhan khusus pada indera mereka. Begitupun ketika memberikan bahan bacaan, dosen dapat memberikannya dalam bentuk dokumen yang hurufnya dapat diperbesar atau dapat diterjemahkan ke dalam bentuk audio.

Para dosen dapat mengadopsi satu dari dua pendekatan pengajaran inklusif di atas bergantung pada keadaan kelas yang diampu. Apabila dosen mendapati mahasiswa dengan kebutuhan khusus pada fisik, misalnya mahasiswa tuli, tunanetra, dan tunadaksa, pendekatan UDL bisa jadi tepat untuk diadopsi. Dosen dapat menentukan alat bantu apa saja yang akan dibutuhkan untuk mengakomodasi kebutuhan khusus tersebut sebelum perkuliahan dimulai, sehingga pada saat proses pembelajaran berlangsung, kebutuhan khusus yang mungkin muncul dari mahasiswa dengan kebutuhan khusus tersebut sudah dapat dipenuhi sejak awal. Namun, apabila seorang dosen mendapati beberapa mahasiswa dengan kebutuhan mental, komunikasi, atau kognisi, seperti tunagrahita dan autisme, pendekatan DI bisa jadi lebih tepat untuk digunakan. Pendekatan ini memungkinkan sang dosen untuk mengubah konten atau cara penyampaian bergantung pada respons mahasiswa-mahasiswa tersebut terhadap pembelajaran.

Buku ini tidak diperjualbelikan.



3. Peran Teman Sejawat

Pengajaran yang inklusif akan makin maksimal apabila didukung oleh lingkungan yang juga inklusif. Selain dosen, teman sejawat merupakan aktor akademis yang berperan sangat krusial dalam membantu menciptakan lingkungan yang akomodatif bagi penyandang disabilitas. Lombardi dkk. (2016) menemukan korelasi yang positif antara dukungan sosial teman dengan pencapaian prestasi mahasiswa penyandang disabilitas di Amerika Serikat. Dukungan sosial dari teman sejawat dapat mengurangi perasaan terisolasi akibat kesulitan berbaur secara sosial sehingga mahasiswa dengan disabilitas dapat "betah" berada di kampus (Spassiani dkk., 2017).

Peer mentoring program atau program teman sejawat adalah salah satu kegiatan yang paling sering dilaksanakan. Walau terkesan formal, kegiatan ini merupakan wadah yang baik untuk mengenalkan satu sama lain di antara sesama kawan dan penyandang disabilitas maupun nondisabilitas. Athamanah dkk. (2020) menggambarkan sebuah program bernama Project SEARCH di sebuah kampus di Amerika Serikat. Program ini melibatkan mahasiswa nondisabilitas sebagai mentor bagi mahasiswa penyandang disabilitas intelektual dan perkembangan mental. Seminggu sekali para mentor teman sejawat bertemu dengan mahasiswa penyandang disabilitas tersebut untuk membahas kegiatan yang mereka telah lakukan selama seminggu. Berbagai topik diangkat, baik topik yang akademis maupun yang nonakademis.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Kemudian, para mentor membuat laporan dan memberikannya kepada koordinator mentor yang akan mengevaluasi perkembangan dari mahasiswa penyandang disabilitas. Hasilnya, semua mahasiswa yang terlibat dalam program teman sejawat SEARCH, baik sebagai mentor maupun yang dimentori, merasakan manfaat yang luar biasa (Athamanah dkk., 2020). Bagi para mentor, sikap dan empati mereka berubah kepada teman-teman penyandang disabilitas menjadi lebih positif karena mereka bisa mendengar secara langsung pendapat teman-teman penyandang disabilitas mereka. Bahkan, beberapa di antara mereka mengakui adanya peningkatan karena terbiasa membantu teman mereka. Sementara bagi para mahasiswa penyandang disabilitas, mereka merasa bahwa kemampuan mengorganisasi dan mengendalikan diri meningkat seiring dengan pertemuan terjadwal tersebut. Walaupun secara akademis mereka tidak terlalu signifikan, kemampuan dalam mengelola diri yang justru lebih dibutuhkan dalam kehidupan sehari-hari dapat lebih terasah.

Program yang melibatkan intervensi teman sejawat juga dianggap mampu meningkatkan motivasi untuk berkomunikasi mahasiswa penyandang autisme. Individu autis dikenal memiliki hambatan dalam berkomunikasi secara sosial, sehingga mereka sering sekali merasa terisolasi karena kesulitan memulai komunikasi dengan orang lain. Płatos dan Wojaczek (2018), dalam kajiannya tentang program berbasis teman sejawat untuk individu autis, mengatakan bahwa program pertemanan terstruktur seperti ini sangat diminati oleh para remaja autis. Tidak sedikit peserta dari program ini melanjutkan hubungan pertemanan. Salah satu faktor keberhasilan program berbasis teman sejawat, menurut mereka, adalah karena profil dari para relawan yang biasanya sudah memiliki motivasi menolong dan sikap yang baik terhadap penyandang disabilitas. Karakteristik tersebut biasanya menjadi salah satu syarat bergabung di dalam program berbasis teman sejawat untuk para penyandang disabilitas.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

C. REKOMENDASI

Peran fakultas, dosen, dan teman sejawat sangat krusial dalam memperluas akses pendidikan tinggi bagi penyandang disabilitas di PT. Mendirikan unit disabilitas dapat menjadi fondasi awal bagi PT untuk mematuhi regulasi pemerintah yang tertuang pada UU No. 8/2016 tentang Jaminan Pendidikan bagi Penyandang Disabilitas. Dengan adanya unit tersebut, implementasi layanan pendidikan, meliputi pendaftaran, administratif, pengajaran, dan lingkungan inklusif dapat dimonitor. Dosen yang belum familiar dengan pengajaran inklusif dapat berkonsultasi atau meminta bantuan ahli dari tim unit. Selain itu, unit tersebut memiliki kapasitas untuk menjalankan program berbasis teman sejawat.

Berikut ini merupakan rangkuman rekomendasi penulis terkait memaksimalkan peran *civitas academica* dalam membuka akses pendidikan inklusif bagi penyandang disabilitas: 1) Peningkatan pengawasan pemerintah terkait sebagian besar PT yang belum memiliki unit disabilitas; 2) Pendekatan inklusif dalam pengajaran sebagai jembatan antara mahasiswa dan kurikulum oleh dosen; serta 3) Perancangan program teman sejawat sebagai bentuk dukungan sosial bagi mahasiswa penyandang disabilitas.

Penulis berharap rekomendasi singkat dalam tulisan ini dapat menggapai pihak-pihak terkait pun termasuk pihak-pihak penting yang belum dibahas di dalam tulisan ini. Penulis berharap kesinambungan peran antar-*civitas academica* dapat menjamin hak pendidikan yang pantas untuk mahasiswa penyandang disabilitas untuk membantu kelompok masyarakat rentan ini mendapatkan akses pendidikan yang layak dan setara sesuai dengan spirit tujuan pembangunan berkelanjutan di Indonesia.

REFERENSI

Athamanah, L. S., Fisher, M. H., Sung, C., & Han, J. E. (2020). The experiences and perceptions of college peer mentors interacting with students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 45*(4), 271–287. https://doi.org/10.1177/1540796920953826

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Bolourian, Y., Zeedyk, S. M., & Blacher, J. (2018). Autism and the university experience: narratives from students with neurodevelopmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(10), 3330–3343. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3599-5

Chan, V. (2016). Special needs: scholastic disability accommodations from K-12 and transitions to higher education. *Current Psychiatry Reports, 18*(2), 1–7. https://doi.org/10.1007/s11920-015-0645-2

Chiwandire, D., & Vincent, L. (2019). Funding and inclusion in higher education institutions for students with disabilities. *African Journal of Disability, 8*, e1–e12. https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.336

Collins, M. E., & Mowbray, C. T. (2005). Higher education and psychiatric disabilities: National survey of campus disability services. *American journal of orthopsychiatry, 75*(2), 304–315. https://doi.org/10.1037/0002-9432.75.2.304

Dalkilic, M., & Vadeboncoeur, J. A. (2016). Re-framing inclusive education through the capability approach: An elaboration of the model of relational inclusion. *Global Education Review, 3*(3), 122–137.

Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities, 41*(6), 483–497. https://doi.org/10.1177/0022219408321151

Feriani, E. (2017). Interaksi sosial dosen dengan mahasiswa difabel di perguruan tinggi inklusif. *INKLUSI: Journal of Disability Studies 4*(2), 217–240. https://doi.org/10.14421/ijds.040204

Francis, G. L., Duke, J., Brigham, F. J., & Demetro, K. (2018). Student perceptions of college-readiness, college services and supports, and family involvement in college: An exploratory study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(10), 3573–3585. https://doi.org/10.1007/s10803-018-3622-x

Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W., & Gheyssens, E. (2020). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, *29*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306

Hariyadi, D. (2017, Juli 19). Kasus bullying mahasiswa difabel, Gunadarma bakal disomasi. *Tempo.Co*. https://nasional.tempo.co/read/892515/kasus-bullying-mahasiswa-difabel-gunadarma-bakal-disomasi

Herbert, J. T., Hong, B. S. S., Byun, S.-Y., Welsh, W., Kurz, C. A., & Atkinson, H. A. (2014). Persistence and graduation of college students seeking disability support services. *The Journal of Rehabilitation, 80*(1), 22–32.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Kementerian Riset, Teknologi, dan Pendidikan Tinggi. (2017). *Panduan layanan mahasiswa disabilitas di perguruan tinggi*. https://fdokumen.com/document/panduan-layanan-mahasiswa-disabilitas-di-perguruan-khusus-dan-layanan-khusus-di.html

Kessler, R. C., Berglund, P. A., Foster, C. L., Saunders, W. B., Stang, P. E., & Walters, E. E. (1997). Social consequences of psychiatric disorders, II: Teenage parenthood. *The American Journal of Psychiatry, 154*(10), 1405–1411. https://doi.org/10.1176/ajp.154.10.1405

Lombardi, A., Murray, C., & Kowitt, J. (2016). Social support and academic success for college students with disabilities: Do relationship types matter? *Journal of Vocational Rehabilitation, 44*(1), 1–13. https://doi.org/10.3233/JVR-150776

Michael, D. (2020). Penyelenggaraan pendidikan tinggi bagi penyandang disabilitas di Universitas Brawijaya. *Jurnal HAM*. *11*(2), 201–217. http://dx.doi.org/10.30641/ham.2020.11.201-217

Newman, L. A., Madaus, J. W., Lalor, A. R., & Javitz, H. S. (2019). Support receipt: Effect on postsecondary success of students with learning disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 42*(1), 6–16. https://doi.org/10.1177/2165143418811288

Peraturan Menteri Kementerian Riset, Teknologi, dan Pendidikan Tinggi Republik Indonesia No. 46 Tahun 2017 tentang Pendidikan Khusus dan Pendidikan Layanan Khusus di Perguruan Tinggi. (2017). https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/140968/permen-ristekdikti-no-46-tahun-2017

Płatos, M., & Wojaczek, K. (2018). Broadening the scope of peer-mediated intervention for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(3), 747–750. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3429-1

Rose, D., & Meyer, A. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology, 15*(1), 67–70.

Rosydi, R. & Dwi, D. S. E. (2020). Penyesuaian diri pada mahasiswa disabilitas self-adjustment in students with disabilities. *PSIMPHONI, 1*(1), 11–16.

Saputri, E. L., Yani, A. A., & Haning, M. T. (2019). Analisis aksesibilitas layanan pendidikan bagi penyandang disabilitas pada perguruan tinggi: Studi kasus kota Makassar. *Journal of Humanity and Social Justice* (*JHSJ*), *1*(2), 185–204.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Soleh, A. (2014). Kebijakan Perguruan Tinggi Negeri Yogyakarta terhadap penyandang disabilitas. *Jurnal Pendidikan Islam, III*(1). https://doi.org/10.14421/jpi.2014.31.1-30

Spassiani, N. A., Ó Murchadha, N., Clince, M., Biddulph, K., Conradie, P., Costello, F., Cox, L., Daly, E., Daly, O., *Middleton, C., McCabe, K., P*jilips, M., Soraghan, S., & Tully, K. (2017). Likes, dislikes, supports and barriers: the experience of students with disabilities in university in Ireland. *Disability & Society, 32*(6), 892–912. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1320272

Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the dev*elopment of differentiated* instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. Disability & Society, 32(8), 1216–1238. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1352488

Tomlinson, C. A., & ProQuest, E. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learn*ers (2nd ed.). Alexandri*a: ASCD.

Undang-Undang (UU) No. 8 Tahun 2016 tentang Penyandang Disabilitas. (2016). https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/37251/uu-no-8-tahun-201

UNESCO (1994). *The UNESCO salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.

Peraturan Presiden (Perpres) No. 59 Tahun 2017 tentang Pelaksanaan Pencapaian Tujuan Pembangunan Berkelanjuta*n.* (2017). https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/72974/perpres-no-59-tahun-2017

Buku ini tidak diperjualbelikan.

BAB XVII

Meneropong Arah Kemajuan Pendidikan Indonesia 2045: Siapkah Kita Bergerak Maju?

Afifah Muharikah, Athifah Utami, & Randi Proska Sandra

Melalui kacamata pelajar yang sedang hidup di negeri orang, kami mencoba mengambil peran sebagai bagian dari Tri Pusat Pendidikan Indonesia dalam usaha meningkatkan kualitas pendidikan yang berkelanjutan dalam usaha menyongsong tahun keemasan Indonesia 2045. Mengacu pada Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (TPB) No. 4, yaitu kualitas pendidikan (sebagaimana tertuang pada Peraturan Presiden Nomor 59 Tahun 2017 tentang Pelaksanaan dan Pencapaian Tujuan Pembangunan Berkelanjutan (Perpres TPB), kami mengapresiasi, mengkritik, dan membuat komparasi terkait dengan program-program yang telah dilakukan Indonesia untuk bergerak maju. Kemudian, kami berusaha mengisi celah-celah dengan menyumbangkan pemikiran untuk memperkecil jarak ketimpangan yang melulu menjadi isu pendidikan di Indonesia. Beberapa pembahasan terkait pendidikan di daerah 3T, kemampuan numerasi dan literasi, kesiapan menopang pendidikan terintegrasi teknologi digital, implementasi pendidikan inklusif, dari pendidikan dini hingga perguruan tinggi, tersurat di dalam bab-bab buku ini. Beberapa hasil diskusi kami

Buku ini tidak diperjualbelikan.

menunjukkan adanya upaya nyata yang berkelanjutan dan bergerak maju, tetapi masih terdapat ruang perbaikan yang perlu terus diusahakan dan lambat laun menjadi prioritas peta jalan pendidikan di Indonesia selanjutnya.

Kualitas pendidikan bertumpu erat pada pendidik dan birokrasi (EFA, 2002). Sebabnya, peran aktif dan komprehensif pihak-pihak terkait merupakan penopang utama dalam usaha meningkatkan pendidikan yang berkualitas. Sebagaimana telah disebutkan pada bab pembuka, para penulis artikel buku ini berfokus pada pemerintah terkait pemegang birokrasi tertinggi di negara dan para pendidik sebagai ujung tombak penentu kualitas pendidikan. Bab penutup ini akan mengulas secara umum temuan yang diangkat para penulis dan rekomendasi utama yang diajukan. Ulasan akan dikelompokkan menjadi empat sub-tema, sebagaimana jumlah tema dalam buku ini dan ditutup oleh rekomendasi umum yang disusun oleh para editor.

A. PENDIDIKAN DASAR DAN MENENGAH DI INDONESIA

Pengembangan profesi guru merupakan satu hal krusial dalam peningkatan kualitas pendidikan secara keseluruhan. Hal ini diangkat oleh Ramdani pada Bab II tulisan ini serta Maftukhah dan Ariani pada Bab III. Sementara Ramdani berfokus pada manfaat *Exploratory Practice* (EP), yaitu proses pendekatan evaluatif yang melibatkan partisipasi komprehensif guru, siswa, dan pihak lain seperti orang tua dan sekolah, Maftukhah dan Ariani menekankan soal peran guru dalam pengajaran pendidikan karakter melalui konsep Merdeka Belajar. EP dan Merdeka Belajar pada dasarnya mengusung prinsip-prinsip dasar yang sama. Keduanya menuntut kemandirian para guru dan kemampuan mengevaluasi serta mengambil keputusan secara mandiri terkait hasil evaluasi yang mereka buat. Terkait konsep Merdeka Belajar, Maftukhah dan Ariani masih menyayangkan jumlah proporsi pengajar di Tanah Air yang mencapai 40% lebih tercatat belum mengikuti pelatihan (Dapodik, 2021). Akselerasi sosialisasi

Buku ini tidak diperjualbelikan.

pelatihan terkait penerapan konsep Merdeka Belajar untuk para guru perlu dilakukan, terutama untuk para pengajar di daerah terpencil.

Terkait dengan daerah-daerah di Indonesia yang masuk kategori terdepan, terluar, dan tertinggal (3T), tidak sedikit upaya pemerintah dari masa ke masa untuk menyeimbangkan ketimpangan akses pendidikan melalui beberapa program. Sahirul dkk. dalam Bab IV mengulas beberapa program pemerintah terkait pengembangan profesi guru di daerah 3T. Sayangnya, dunia pendidikan yang juga makin disruptif masih meninggalkan lubang yang masih harus diisi terkait pemerataan akses pendidikan di daerah 3T. Faktor-faktor seperti lokasi geografis yang tidak menguntungkan bagi siswa untuk mengakses sarana dan prasarana dasar pendidikan serta latar belakang sosial dan budaya para pengajar yang sepertinya terpusat di Pulau Jawa. Peran pemerintah menjadi sangat krusial, terutama terkait dengan kebijakan prioritas pembangunan pendidikan dan kebijakan penempatan guru terutama pada daerah-daerah yang menjadi prioritas pembangunan dalam Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional (RPJMN) 2020–2024.

Berbeda dengan Sahirul dkk. yang menekankan akselerasi peran pemerintah dalam pemerataan akses pendidikan di daerah 3T, Natsir mengajukan perluasan wewenang bagi pihak nonpemerintah. Hasil ulasan penulis Bab V ini mengindikasikan bahwa pemerintah belum maksimal dalam melibatkan pihak nonpemerintah dalam peningkatan pendidikan di daerah-daerah 3T. Ia mengangkat sebuah contoh tentang bagaimana negara lain seperti Jepang melibatkan perusahaan komersial dalam membantu meningkatkan sarana dan prasarana pendidikan di negara tersebut.

B. PENDIDIKAN LITERASI DAN NUMERASI

Kemampuan literasi dan numerasi warga negara usia produktif merupakan salah satu tolok ukur kualitas pendidikan yang dijabarkan dalam Peraturan Presiden No. 59 Tahun 2017. RPJMN 2020–2024 memasang kenaikan rata-rata skor Programme for Internasional Student Assessment (PISA) pada bidang membaca, matematika, dan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

sains dalam kisaran 25, 8, dan 6 untuk tiap bidang secara berurutan. Rangkuti, dalam analisis komparasi skor PISA siswa Indonesia dengan negara-negara lain, menemukan bahwa skor PISA siswa Indonesia masih di bawah rata-rata dunia. Rangkuti menekankan pentingnya respons pemerintah dalam menyikapi hasil PISA. Respons pemerintah negara-negara maju dengan nilai skor PISA yang tinggi dapat menjadi contoh bagi pemerintah Indonesia dalam menyikapi posisi Indonesia sekarang ini. Peran pendidikan anak usia dini (PAUD) dan lembaga pendidikan tenaga kependidikan (LPTK).

Temuan dan rekomendasi Rangkuti juga didukung oleh Limanta, yang mengulas kebijakan-kebijakan pemerintah terkait upaya peningkatan kemampuan literasi dan numerasi siswa di Indonesia. Hasil ulasannya menemukan bahwa masih ada ranah pendidikan yang belum dijajaki oleh pemerintah. Sama halnya dengan Rangkuti, Limanta membahas pentingnya menumbuhkan kemampuan literasi dan numerasi pada usia dini. Ketidakmerataan akses PAUD (sebagaimana dijelaskan secara terperinci oleh A. Utami pada bab selanjutnya) dapat mengancam akses pendidikan literasi dan numerasi siswa. Kemudian, Limanta juga mengangkat isu tentang pengajaran yang menarik. Hal ini kembali menekankan bahwa pengajar memiliki peran sentral dalam peningkatan kualitas pendidikan, termasuk pendidikan literasi dan numerasi. Terakhir, Limanta memberi masukkan terkait pengasahan nalar siswa melalui pengajaran matematika.

Terkait pengajaran, dua artikel dalam tema pendidikan literasi dan numerasi mengangkat secara khusus metode pengajaran yang dinilai efektif dalam membantu meningkatkan kemampuan literasi dan numerasi siswa. Qisti dkk. membahas secara detail prosedur pengajaran kemampuan membaca melalui metode membaca lantang, yang dapat dilakukan oleh orang tua di rumah dan guru di sekolah. Kemudian, mereka juga membahas bagaimana Penggunaan model mental pada teks bacaan yang menekankan pada makna sebuah teks dibandingkan bentuk teks tersebut. Terakhir mereka menjabarkan prosedur metode Question-Answer Relationship (QAR) yang

Buku ini tidak diperjualbelikan.

meminta siswa melibatkan pengetahuan mereka di luar teks dalam memahami teks yang sedang dibaca.

Adapun terkait pengajaran numerasi, Matualesy secara komprehensif menjabarkan pendekatan-pendekatan yang dapat diadopsi oleh para pengajar Ketika mendesain pengajaran numerasi. Pendekatan-pendekatan tersebut meliputi pendekatan analisis perilaku terapan, penerapan kerangka kerja *response to intervention* (RTI) dan penerapan *precision teaching* (PT) dalam RTI. Pendekatan-pendekatan tersebut membutuhkan analisis dan evaluasi pengajar dalam prosesnya, yang mengusung kemandirian para pengajar dalam memecahkan masalah yang mungkin dihadapi dalam proses penerapan intervensi.

C. PENDIDIKAN VOKASI DAN KEJURUAN

Berbicara tentang pendidikan vokasi atau kejuruan tidak akan lepas dari keterkaitan antara pendidikan dan industri. Begitu juga ketika berbicara tentang industri di era *internet of things*, kemampuan implementasi teknologi menjadi sorotan. Tiga penulis artikel dalam tema pendidikan vokasi dan kejuruan dalam buku ini membahas pendidikan vokasi dengan perspektif yang saling melengkapi.

Dalam tulisannya, Sandra mengemukakan fakta-fakta yang berkaitan dengan pendidikan teknologi informasi dan komunikasi (TIK) di Indonesia. Ia menemukan bahwa kompetensi literasi digital pendidik masih merupakan isu yang patut menjadi sorotan utama. Dibandingkan tingkat ketersediaan sarana akses TIK tinggi dan jumlah siswa yang mengakses informasi melalui internet cukup tinggi, tingkat guru yang mengajar TIK atau menerima pelatihan TIK sangatlah rendah. Artinya, tingkat kompetensi guru di Indonesia belum memadai untuk membekali siswa kemampuan digital dan literasi informasi. Perlu sebuah upaya untuk meningkatkan kualitas interaksi peserta didik dengan teknologi. Sandra menjabarkan secara rinci bagaimana negara-negara dengan pendidikan maju, seperti Finlandia dan Inggris, menerapkan pendidikan TIK dan implikasinya dengan kemampuan literasi siswa.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Berbeda dengan Sandra, yang menawarkan kiblat negara-negara maju sebagai contoh dalam meningkatkan akses pendidikan TIK, D.F. Utami menawarkan pendidikan TIK dengan "kiblat lokal". Ia mengkritisi pemerintah yang menjadikan industri sebagai kiblat pendidikan vokasi, termasuk di dalamnya menjadikan kiblat industri TIK, yang dinilainya sebagai industri tidak padat karya. Mendidik siswa TIK dengan pengetahuan budaya lokal dapat memberikan dampak positif pada kualitas SDM di daerah setempat dengan cara menggali potensi siswa tersebut sebagai agen-agen pemaju daerah.

Perubahan arah kiblat pendidikan vokasi dari industri ke lokal juga dibenarkan oleh Musyafak. Pendidikan vokasi, menurut Musyafak, sebaiknya mengacu pada kebutuhan industri lokal. Komunikasi integratif antarpihak diperlukan dalam mendesain kurikulum pengajaran vokasi. Pihak-pihak tersebut mencakup pemerintah, pengelola pendidikan, serta praktisi dunia usaha dan dunia industri (DUDI). Pendidikan teknologi merupakan hal yang tak terpisah di dalam kurikulum, apa pun jurusan vokasi berbasis industri lokal yang ditawarkan kepada siswa. Kurikulum yang dirancang harus membekali sisa dengan pengetahuan teknis terkait industri yang dituju dan kemampuan teknologi.

D. PENDIDIKAN ANAK USIA DINI DAN INKLUSI

Salah satu laman milik Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan bernama Ayogurubelajar merupakan satu upaya pemerintah yang luar biasa dalam mengamini arah kebijakan strategis pendidikan Indonesia sebagaimana tertuang dalam RPJMN 2020–2024. Pada laman tersebut, para guru di seluruh Tanah Air dapat mengakses beberapa seri pendidikan, di antaranya, adalah seri PAUD dan seri pendidikan inklusif. Dua program seri ini merupakan program baru yang ditawarkan Kemendikbud. Kebaruan program tersebut mendukung temuan yang dikemukakan oleh beberapa penulis artikel di buku ini.

A. Utami menemukan upaya aktif pemerintah daerah dalam meningkatkan akses PAUD. Akan tetapi, seperti temuan pada pe-

Buku ini tidak diperjualbelikan.

nulis terkait daerah 3T, masih banyak desa di luar Pulau Jawa dan Sumatera yang belum memiliki akses pendidikan pradasar ini. Sosialisasi yang masih minim pada ruang lingkup masyarakat yang lebih kecil dianggap menjadi salah satu penyebabnya. Dalam tulisannya, A. Utami merekomendasikan pemerintah untuk melibatkan struktur masyarakat dan budaya yang lebih kecil untuk membuka akses PAUD lebih lebar dengan menyadarkan masyarakat dalam ruang lingkup yang lebih intim seperti suku dan keluarga.

Hal yang sama direkomendasikan oleh Mediana dan Astuti dalam ulasan mereka terkait integrasi peran dari beberapa pihak, seperti keluarga, komunitas, dan pemerintah. Kedua penulis tersebut menemukan bahwa pola asuh keluarga, terutama mereka yang berasal dari keluarga miskin, sangat tidak menguntungkan pendidikan pradasar anak-anak. Terkait dengan peran komunitas, Mediana dan Astuti mengapresiasi beberapa upaya organisasi masyarakat yang telah secara aktif membukakan akses PAUD, seperti Muhammadiyah dengan Frouble Aisyiyah Kindergarten (yang kemudian berganti nama menjadi Taman Kanak-kanak Aisyiyah Busthanul Athfal). Mereka juga menyarankan keterlibatan pemuda di lingkungan dalam memonitor akses PAUD. Adapun peran pemerintah, dengan segala upaya maksimal yang telah tampak, diharapkan dapat meminimalisasi sistem birokrasi kapital-sentris, terutama dalam pemberian, pengawasan, dan evaluasi dana pendidikan.

Selain PAUD, pendidikan inklusif bagi penyandang disabilitas kini telah dilirik pemerintah. Walaupun belum menjadi prioritas dalam RPJMN 2020–2024, yang masih memprioritaskan pendidikan inklusif dalam ranah gender, naiknya tema pendidikan inklusif sebagai salah status seri pelatihan guru oleh Kemendikbud menunjukkan bahwa ada upaya perjalanan menuju peningkatan akses pendidikan inklusif bagi penyandang disabilitas. Hasil kajian sistematis Darmawansah dkk. menemukan bahwa negara-negara yang mendominasi penelitian terkait pendidikan inklusif selama satu dekade terakhir berasal dari negara-negara Eropa dan Australia. Temuan ini dapat menjadi masukan bagi pemerintah dalam memilih kiblat pendidikan inklusif di masa

Buku ini tidak diperjualbelikan.

mendatang. Salah satu kebijakan luar biasa yang diambil pemerintah di Australia adalah mewajibkan semua mahasiswa keguruan untuk mendapatkan mata kuliah terkait pendidikan inklusif (Queensland, 2019). Sejalan dengan temuan lain dalam kajian sistematis mereka, Darmawansah dkk. menemukan bahwa pengajar dan kurikulum adalah dua poin utama yang menjadi fokus dalam peningkatan akses pendidikan inklusif. Jika mengaitkan dengan konsep Merdeka Belajar sebagaimana diulas di awal-awal bab buku ini, tidak mengherankan apabila pelatihan guru atau pendidik merupakan hal paling mendasar yang harus ditingkatkan dalam meningkatkan akses pendidikan pada ranah apa pun, termasuk pendidikan inklusif.

Terakhir, Muharikah membahas pendidikan inklusif lebih jauh pada jenjang yang lebih jauh. Sama halnya dengan kebijakan pada jenjang sekolah, kebijakan pada pendidikan tinggi sudah mengarah pada inklusivitas. Terbukti, pada 2017, melalui UU No. 46/2017, Kementerian Riset, Teknologi, dan Perguruan Tinggi memuat regulasi khusus terkait teknis penyelenggaraan pendidikan khusus untuk penyandang disabilitas. Namun, implementasi regulasi tersebut tampaknya masih terhalang oleh faktor-faktor terkait kepedulian dan pengetahuan *civitas academica* terkait pendidikan inklusif. Integrasi peran fakultas, dosen, dan mahasiswa perlu diwujudkan dalam meningkatkan akses pendidikan tinggi bagi penyandang disabilitas. Pelatihan terkait pengajaran inklusif untuk para dosen dan program pendampingan oleh teman sejawat dapat menjadi upaya dalam meningkatkan kepedulian dan pengetahuan masyarakat kampus terkait hak akses pendidikan bagi penyandang disabilitas.

E. REKOMENDASI

Berikut ini adalah rekomendasi yang kami bisa tarik secara umum dari rekomendasi-rekomendasi yang dijabarkan oleh para penulis terkait peningkatan kualitas pendidikan untuk Indonesia Emas 2045.

1. Perlunya akselerasi intensitas, kualitas, dan jangkauan pada program pengembangan profesi pendidik di segala bidang ilmu dan jenjang pendidikan.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

2. Urgensi peran Tri Pusat Pendidikan dalam meningkatkan akses pendidikan yang merata di semua bidang dan jenjang pendidikan untuk semua daerah.
3. Khususnya pada isu pendidikan vokasi, industri lokal merupakan kiblat yang ideal dalam perancangan kurikulum.

Tiga poin di atas merupakan benang merah dari rekomendasi-rekomendasi para penulis di buku ini. Kami sebagai pelajar Indonesia di luar negeri, dengan kontribusi pikiran yang tertuang dalam bab-bab di buku ini, berharap ini dapat memberikan perspektif terkait langkah-langkah upaya meningkatkan pendidikan Indonesia yang berkelanjutan.

Kami datang dari berbagai latar belakang keilmuan dan jenjang pendidikan beragam. Keberagaman ini menyadarkan kami bahwa perlu "gotong-royong" dari banyak pihak dengan latar belakang dan peran yang berbeda-beda dalam memajukan pendidikan Indonesia. Buku ini menjadi bukti pembelajaran dan semangat kami, pelajar Indonesia di luar negeri, untuk terus melangkah mengambil bagian dari Tri Pusat Pendidikan dalam meningkatkan kualitas pendidikan Indonesia yang berkelanjutan untuk menyongsong Indonesia Emas 2045.

REFERENSI

Dapodik. (2021). *Data pokok pendidikan: Direktorat Jenderal Pendidikan Anak Usia Dini, Pendidikan Dasar dan Pendidikan Menengah*. https://dapo.kemdikbud.go.id/

EFA Global Monitoring Report. (2002). *Education for all: Is the world on track?* UNESCO.

Peraturan Menteri Kementerian Riset, Teknologi, dan Pendidikan Tinggi Republik Indonesia Nomor 46 Tahun 2017 tentang Pendidikan Khusus dan Pendidikan Layanan Khusus di Perguruan Tinggi. (2017). https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/140968/permen-ristekdikti-no-46-tahun-2017

Peraturan Presiden (Perpres) No. 59 Tahun 2017 tentang Pelaksanaan Pencapaian Tujuan Pembangunan Berkelanjutan. (2017). https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/72974/perpres-no-59-tahun-2017

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Peraturan Presiden Nomor 18 Tahun 2020 tentang Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional Tahun 2020–2024. (2020). https://peraturan.bpk.go.id/Home/Details/131386/perpres-no-18-tahun-2020

Queensland Government, D. of E. (2019). *Every student with a disability succeeding*. https://education.qld.gov.au/student/Documents/disability-review-response-plan-1.pdf

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Daftar Singkatan

3T	:	Terdepan, Terluar, dan Tertinggal
3T	:	Terpencil, Terluar dan Terdepan
ABA	:	Applied Behaviour Analysis
ADHD	:	*attention deficit hyperactivity disorder*
APBD	:	Anggaran Pendapatan dan Belanja Daerah
APBN	:	Anggaran Pendapatan dan Belanja Nasional
APE	:	Alat Permainan Edukatif
APK	:	Angka Partisipasi Kasar
Bappenas	:	Badan Perencanaan Pembangunan Nasional
BKB	:	Bina Keluarga Balita
BOP	:	Bantuan Operasional Penyelenggaraan
BOS	:	Bantuan Operasional Sekolah
BPPTIK	:	Badan Pelatihan dan Pengembangan Teknologi Informasi dan Teknologi
BPS	:	Badan Pusat Statistik
BPS	:	Badan Pusat Statistik
CAST	:	*the Center for Applied Special Technology*
CPNS	:	Calon Pegawai Negeri Sipil
DI	:	*Differentiated Instruction*
DPR	:	Dewan Perwakilan Rakyat
DUDI	:	Dunia Usaha dan Dunia Industri
EFA	:	Education for All
EP	:	*Exploratory Practice*
FFA	:	Framework for Action
GGD	:	Program Guru Garis Depan

Buku ini tidak diperjualbelikan.

HDPro Tens	:	Hologram Digital Proyektor Tenaga Surya
HOTS	:	Higher-Order Thinking Skills
HYLITE	:	Hybrid Learning for Indonesian Teachers
ICILS	:	*International Computer And Information Literacy Study*
ILO	:	International Labour Organization
IN	:	In service learning
IoT	:	Internet of Things
KB	:	Kelompok Bermain
KD	:	Kompetensi Dasar
Kemendikbud	:	Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan
KKNI	:	Kerangka Kualifikasi Nasional Indonesia
Kominfo	:	Kementerian Komunikasi dan Informatika
KOMINFO	:	Kementerian Komunikasi dan Informatika
KPAI	:	Komisi Perlindungan Anak Indonesia
KTSP	:	Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan
LMS	:	Learning Management System
MA	:	Madrasah Aliyah
MGMP	:	Musyawarah Guru Mata Pelajaran
MOOCs	:	Massive Open Online Courses
NCES	:	National Centre for Education Statistic
OECD	:	*Organization for Economic and Co-operation Development*
ON	:	On the job learning
OSEP	:	Office of Special Education Programs
P2TIK	:	Penggunaan dan Pemanfaatan Teknologi Informasi dan Komunikasi
PAD	:	Pendapatan Asli Daerah
PAI	:	Pendidikan Agama Islam
PAUD	:	Pendidikan Anak Usia Dini
PBB	:	Perserikatan Bangsa-Bangsa
PBL	:	P*roject-based learning*
PBM	:	Proses Belajar Mengajar
Pemda	:	Pemerintah Daerah
PENS	:	Politeknik Elektronika Negeri Surabaya
PISA	:	*Programme for International Student Assessment*
PKB	:	Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan
PKL	:	Praktek Kerja Lapangan
PLPG	:	Pendidikan dan Pelatihan Profesi Guru
PNS	:	Pegawai Negeri Sipil

Buku ini tidak diperjualbelikan.

PPG	:	Program Profesi Guru
PPK	:	Penguatan Pendidikan Karakter
Prodi	:	Program Studi
PT	:	Perguruan Tinggi
QAR	:	Question-Answer Relationship
RA	:	Raudhatul Athfal
RPJMN	:	Rancangan Pembangunan Jangka Menengah Nasional
RPP	:	Rencana Pelaksanaan Pembelajaran
RTI	:	Response to Intervention
SCC	:	Standard Celeration Chart
SD	:	Sekolah Dasar
SDGs	:	Sustainable Development Goals
SDM	:	Sumber Daya Manusia
SM3T	:	Sarjana Mendidik di daerah 3T
SMA	:	Sekolah Menengah Atas
SMK	:	Sekolah Menengah Kejuruan
SMP	:	Sekolah Menengah Pertama
SMU	:	Sekolah Menengah Umum
TI	:	Teknologi Informasi
TIK	:	Teknologi Informasi dan Komputer
TK	:	Taman Kanak-Kanak
TKJ	:	Teknik Komputer Jaringan
TPA	:	Taman Penitipan Anak
TPB	:	Tujuan Pembangunan Berkelanjutan
TPT	:	Tingkat Pengangguran Terbuka
UDL	:	Universal Design Learning
UKG	:	Uji Kompetensi Guru
UNESCO	:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USBN	:	Ujian Sekolah Berstandar Nasional
UU	:	Undang-undang
UUD	:	Undang Undang Dasar
VSGA	:	*Vocational School Graduate Academy*
Web	:	website

Buku ini tidak diperjualbelikan.

PANCASILA

KETUHANAN YANG MAHA ESA

KEMANUSIAAN YANG ADIL DAN BERADAB

PERSATUAN INDONESIA

KERAKYATAN YANG DIPIMPIN OLEH HIKMAT KEBIJAK-SANAAN DALAM PERMUSYAWARATAN / PERWAKILAN

KEADILAN SOSIAL BAGI SELURUH RAKYAT INDONESIA

Indeks

3T, 9, 11, 251, 261, 263, 272
ABA, 123, 136, 207, 261, 275
Adaptasi kurikulum, 9, 20, 21, 23, 26, 27
Algoritma COMPAS, 168
Angka Partisipasi Kasar, 3, 4, 99, 191, 193, 195, 261
Applied behaviour analysis, 123, 275

Covid-19, 9, 17, 22, 29
Curriculum transmitter, 20

Disabilitas, 5, 6, 11
DUDI, 163, 176, 177, 261
Dunia Usaha dan Dunia Industri, 163, 261

Exploratory Practice, 25

Framework for Action, 261

Genz Z, 169

Holistik Integratif, 195

Infrastruktur pendidikan, 11
Intervensi, 10, 106, 107, 108, 109, 117, 127, 128, 130, 136, 275

Kemampuan bernalar, 100, 102
Kemampuan literasi, 4, 7, 10, 98, 99, 106, 107, 118, 121
Kompetensi Dasar, 21
Kurikulum Nasional, 18
Kurikulum pendidikan vokasi, 10, 174, 179, 181

Literasi, 10, 21, 24, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 106, 107, 108, 109, 118, 122, 251
Literasi teknologi, 7, 21, 24

Madrasah Aliyah, 162, 262
Masyarakat rentan, 4, 6, 11
Merdeka Belajar, 102

Numerasi, 4, 7, 10, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 136, 251

Buku ini tidak diperjualbelikan.

OECD, 96, 104, 107, 119
Online learning, 277

PAUD, 3, 10, 99, 100, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 202, 207, 208, 262
Pemangku kebijakan, 10, 20, 173
Pembelajaran daring, 268
Pembelajaran numerasi, 10
Pendidikan dasar dan menengah, 2, 6, 10, 11
Pendidikan inklusi, 11
Pendidikan karakter, 10
Pendidikan kejuruan, 175
Pendidikan teknologi, 10
Pendidikan tinggi, 3, 5, 11
Pendidikan usia dini, 6, 10, 194, 212
Pendidikan Vokasi, 163, 166, 176, 177
Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan, 46, 262
Pengembangan profesi guru, 9, 23
Peningkatan literasi, 107
Perguruan tinggi, 2, 7, 11, 251, 268, 278
PISA, 96, 104, 107, 119, 262
Potentially exploitable pedagogical activities, 27
Precision teaching, 136, 255
Problem solving, 126
Program pendidikan vokasi, 173
Program satu desa satu, 188, 191
Project-based learning, 28
Proses pembelajaran, 11, 12, 17, 19, 27, 126, 129, 179Question-answer relationship, 114

Question-answer relationship, 114

Read Aloud, 109, 112
Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional, 1, 13, 55, 63, 94, 104, 142, 165, 260
Response to intervention, 128, 255
RPJMN, 1, 7, 8, 9, 63, 68, 72, 165, 263
RTI, 128, 129, 130, 131, 136, 255, 263

SDG No.4, 6, 9
Sekolah Dasar, 3, 9, 10, 96, 97, 98, 188, 193, 194
Sekolah Menengah Atas, 21, 162, 175, 263
SMK, 3, 4, 6, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 167, 170, 263
Sustainable Development Goals, 1, 94, 105, 121, 263

Task analysis, 124
TIK, 4, 160, 163, 164, 165, 167, 168, 170, 171, 263
TPB, 1, 2, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 62, 94, 102, 105, 121, 124, 125, 136, 142, 188, 216, 217, 218, 220, 224, 226, 231, 235, 263

VOKASI, 173

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Biografi Editor

AFIFAH MUHARIKAH

Merupakan mahasiswi S3 di Griffith University, Australia, di bawah sponsor Australian Awards Indonesia di bidang komunikasi bahasa kedua individu dengan spektrum autis. Ia merupakan anggota PPI Australia dan PPI Kawasan Asiania yang juga menjabat sebagai Ketua Komisi Pendidikan PPI Dunia. Ia merupakan relawan pengajar di Balai Bahasa dan Budaya Queensland yang aktif mengirim relawan pengajar untuk mengajar Bahasa Indonesia di sekolah publik Australia dan juga kepala sekolah sebuah taman pendidikan Al-Quran untuk anak-anak di bawah naungan *Indonesian Islamic Brisbane Society* di Queensland. Di tanah air, ia merupakan dosen di Politeknik Negeri Jakarta. Ia dapat dihubungi di muharikah.afifah@gmail.com.

ATHIFAH UTAMI

Merupakan mahasiswi *joint-master* di Eropa yang sebelumnya berprofesi sebagai guru di sekolah swasta di Jakarta dan Palembang. Mengajar mata pelajaran *English as a Second Language* (ESL), *Social Study,* dan *Science*. Selain mengajar, beliau aktif melakukan riset yang berfokus pada area pendidikan inklusif, media belajar, integrasi teknologi di kelas, dan pembelajaran Bahasa Inggris. Beberapa hasil risetnya telah dipaparkan dalam konferensi nasional dan internasional, serta dipublikasikan di jurnal nasional dan terbit dalam salah satu bab buku yang berjudul *International Perspectives on Modern Developments in Early Childhood Education*. Selama program magister, beliau juga aktif ikut serta dalam kegiatan magang untuk pengajaran kelas Musik dan Bahasa Inggris di bawah program Trinity College London Music of School dan sedang tergabung dalam tim riset IN2 Play di Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal. Ia dapat dihubungi di athifah.utami@outlook.com

RANDI PROSKA SANDRA

Merupakan mahasiswa program *master* di Graduate Institute of Network Learning and Technology, National Central University, Republic of China (R.O.C)/Taiwan. Randi saat ini sedang menjalankan studi tentang perubahan metakognisi peserta didik dalam pembelajaran daring di tingkat perguruan tinggi dengan melibatkan integrasi teknologi *natural language processing* (NLP). Penulis adalah Wakil Ketua 1 Komisi Pendidikan PPI Dunia. Selain itu, ia juga diamanahkan menjadi Koordinator Media dan Komunikasi, Forum Mahasiswa Muslim Indonesia di Taiwan (FORMMIT). Di Indonesia, Randi juga diamanahkan menjadi anggota Divisi Pengembangan Alumni Yayasan Forum Indonesia Muda dan sebagai pendiri Meetscholar Foundation (meetscholar.com) sebuah organisasi *not-for-profit* yang bertujuan untuk pengembangan pemuda di bidang pendidikan dan sosial. Ia dapat dihubungi di randiproska@gmail.com.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

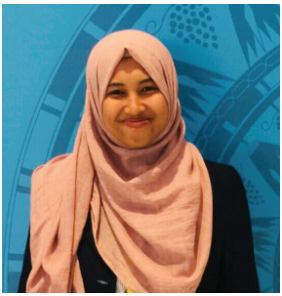
Biografi Penulis

JUNJUN MUHAMAD RAMDANI

Merupakan dosen pada Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan (FKIP), Universitas Siliwangi, Tasikmalaya. Ia memperoleh gelar sarjana dalam bidang pendidikan Bahasa Inggris dari Universitas Siliwangi (2010) dan magister pendidikan dalam bidang yang sama dari Universitas Sebelas Maret (2013). Saat ini, ia adalah kandidat *PhD* di *School of Education*, University of New South Wales, Australia. Ia juga menjabat sebagai wakil divisi bidang akademik dan kajian di PPI Australia. Beberapa hasil penelitiannya telah diterbitkan pada jurnal-jurnal internasional bereputasi antara lain, *Journal of Education for Teaching* (*Routledge*), *Language Education and Acquisition Research Network,* dan *Indonesian Journal of Applied Linguistics.* Ia dapat dihubungi di j.ramdani@unsw.edu.au

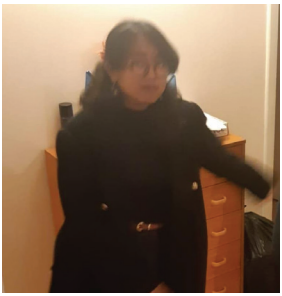
Buku ini tidak diperjualbelikan.

NUR LAILI MAFTUKHAH



Adalah seorang mahasiswi S1 di Fakultas Dirasat Islamiyah jurusan Syari'ah Islamiyah Universitas Al Azhar Cairo, Mesir. Dalam Perhimpunan Pelajar Indonesia Dunia, perempuan asal Semarang ini tergabung dalam Komisi Pendidikan, di bidang Divisi Penelitian dan Kajian (Ditlitka). Laili Maftukhah dapat dihubungi melalui *e-mail*: maftukhahlaili96@gmail.com

AULIA ARIANI



Adalah pembelajar sepanjang hayat. Saat ini, ia sedang menempuh pendidikan S2 Pendidikan Dewasa dengan fokus Isu-isu Kritis, Kebijakan, dan Kurikulum di University of Glasgow, University of Malta, dan Tallinn University. Sebelumnya, ia banyak berkutat pada dunia pendidikan di komunitas, terutama komunitas pinggiran sungai dan pesisir pantai. Aulia dapat dihubungi melalui *e-mail*: auliaarianira@gmail.com.

SAHIRUL ALIM

Merupakan mahasiswa yang sedang menempuh pendidikan di International University of Africa, Sudan. Selain aktif di kegiatan perkuliahan beliau juga aktif diberbagai kegiatan kampus yang sering beliau adakan bersama mahasiswa Indonesia lainnya. Selain aktif di kampus beliau juga aktif di organisasi kemahasiswaan di wilayahnya. Hal ini dapat dilihat pada partisipasi beliau di PPI Sudan yang mana menjadi Kordinator Biro Kajian dan Pengembangan Keilmuan PPI Sudan 2020–2021, Sekretaris KMB Sudan 2020–2021, dan Ketua MPA PPI Sudan 2021–2022. Beliau dapat dihubungi di sahirulalim37@gmail.com

Buku ini tidak diperjualbelikan.

SITI FADLILAH

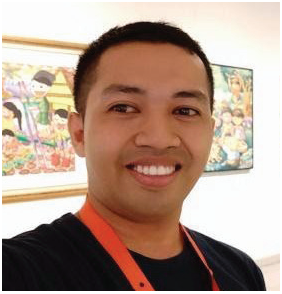
Merupakan mahasiswi aktif yang sedang menempuh pendidikan S1 di Taiwan. Beliau cukup aktif dalam berbagai kegiatan Persatuan Pelajar Indonesia (PPI) di Kaohsiung dan Taiwan, selain itu beliau juga pelopor Perkumpulan Mahasiswa Indonesia di kampus nya yakni Kao Yuan University. Selain aktif di organisasi, beliau juga gemar traveling ke berbagai tempat menarik di Taiwan. Beliau dapat dihubungi di sitifadlilah70@gmail.com

NAUFAL RIZKULLOH

Merupakan mahasiswa lulusan Pendidikan Bahasa Inggris di salah satu Universitas di kota Bogor. Saat ini beliau sedang menyelesaikan studi magister di Mangalore University, India. Selama masa perkuliahan, beliau turut aktif dalam organisasi kemahasiswaan. Hal ini terlihat dari masanya sebagai Ketua Badan Eksekutif Mahasiswa Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Sekretaris Umum Ikatan Mahasiswa Bahasa dan Sastra Inggris Se-Indonesia Wilayah Jabar - Banten, Pengurus Cabang PMII Kota Bogor 2019–2021, Kepala Dewan Pengawas PPI India 2019–2020, Kepala Departemen Pendidikan dan Kajian PCINU India 2020–2021 dan sebagai Manajer *Community Relations* Radio PPI Dunia 2020–2021. Selain itu, beliau juga ikut serta membangun pendidikan yang ada di Indonesia dengan menjadi Co-Founder @Scholarship4us, menjadi pembicara seminar, diskusi taman, advokasi guru dan pengajar anak-anak daerah pedalaman Kabupaten Bogor. Beliau dapat dihubungi di noval.rizky13@gmail.com

Buku ini tidak diperjualbelikan.

SUNARTO NATSIR



Adalah seorang mahasiswa S2 jurusan Management Pendidikan di Anadolu University, Turki. Selain aktif sebagai mahasiswa, dia juga aktif dalam kegiatan organisasi dan kegiatan sosial kemanusiaan. Ketertarikan di bidang pendidikan khususnya daerah 3T, dimulai pada saat dia menjadi pengajar di SMP Negeri 7 Budong-budong, Mamuju Tengah. Sekolah ini termasuk sekolah terpencil. Sementara itu, Dia sering menulis tentang artikel pendidikan dan mengirimkannya ke berbagai media massa di Sulawesi Barat. Pada tahun 2019 dia menulis buku "Menguak Rahasia Pendidikan di Jepang" berdasarkan pengalaman studi bandingnya di beberapa sekolah yang ada di Jepang. Ia dapat dihubungi di sunarto.ind@gmail.com

MUHAMMAD ASWIN RANGKUTI

Merupakan pengajar jurusan Fisika Universitas Negeri Medan, Indonesia. Ia sedang menempuh jenjang pendidikan doktor di University of Copenhagen, Denmark di bidang didactics of Physics. Beberapa publikasinya berfokus pada analisis dan strategi dalam memecahkan kesulitan belajar Fisika. Tema penelitian ini juga dilaksanakan penulis saat ini di jenjang doktoral dengan menyelidiki kesulitan belajar siswa pada materi gelombang. Penulis, bersama dengan beberapa peneliti, kini sedang mengembangkan riset pengembangan bahan ajar Fisika antardisiplin berbasis Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) untuk pembelajar Biologi dan Kimia.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

KEVIN MANDIRA LIMANTA

Merupakan mahasiswa S3 tahun terakhir bidang matematika murni di School of Mathematics and Statistics, UNSW Sydney. Penulis tergabung sebagai bagian dari Komite Perhimpunan Pelajar Indonesia Australia (PPIA) UNSW, Komite UNSW ASEAN Society, dan merupakan anggota PPI Australia. Penulis kerap menuangkan pikirannya di laman pribadi penulis di www.kevinlimanta.com. Dia dapat dihubungi di k.limanta@hotmail.com.

RANIA CHAIRUNNISA QISTI

Adalah mahasiswi jurusan komunikasi di Universiti Putra Malaysia. Dia memiliki berbagai pengalaman organisasi sejak masanya sebagai Wakil Sekretaris Jenderal tahun 2020–2021 di Persatuan Pelajar Indonesia Malaysia (PPIM), anggota Direktorat Penelitian dan Kajian di Komisi Pendidikan Persatuan Pelajar Indonesia Dunia tahun 2020–2021 (PPI Dunia), dan Dewan Penasihat di Persatuan Pelajar Indonesia Malaysia tahun 2021–2022 (PPIM). Ia secara rutin menangani kegiatan sosial dan akademik di organisasi, juga memiliki keterampilan mengajar dan pendampingan. Hal ini terlihat dari masanya sebagai mentor Tahfidz di Yordania, juga masanya sebagai guru paruh waktu di Sekolah Dasar Bening Indonesia. Dia juga secara teratur diundang sebagai pembicara dan pembawa acara untuk berbagai webinar.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

M.RINALDY USNI PRATAMA

Adalah mahasiswa magister jurusan bahasa dan sastra arab di Universitas Philadelphia, Yordania. Pada tahun 2020 merupakan tahun pertamanya bergabung di organisasi di tingkat Internasional menjadi anggota Direktorat Penelitian dan Kajian di Komisi Pendidikan Persatuan Pelajar Indonesia Dunia tahun 2021–2022 (PPI Dunia).

FATIMAH AZZAHRA SYAUKAH

Merupakan mahasiswi S1 jurusan Syari'ah dan Studi Islam di King Abdulaziz University. Pada 2020, ia telah menyelesaikan pendidikan diploma bahasa Arab di Arabic Language Institute for Speakers of Other Language di kampus yang sama dan menyelesaikan rangkaian pelatihan Duta Besar dengan predikat Excellent yang diselenggarakan oleh King Abdulaziz University, Umm Al-Qura University, dan The Isaad Waqf Centre Foundation. Ia merupakan guru paruh waktu di SDIT Wahdah Islamiyah 01, Tahfidz Ulul 'Ilmi, dan Markaz Tahfidz Al-Aqsha. Ia juga aktif berkontribusi dalam berbagai kegiatan sosial dan akademik sejak masanya sebagai anggota Komisi Pendidikan PPI Dunia 2020–2021, Dewan Penasehat Aliansi Keputrian Timur Tengah dan Afrika (PPI AKTA) tahun 2020–2021, dan Divisi Media Raidah PPMI Arab Saudi tahun 2019–2021.

Buku ini tidak diperjualbelikan.

SARY MATUALESY

Seorang psikolog klinis anak yang menyelesaikan pendidikan master di jurusan Behaviour Analysis and Therapy di University of South Wales, United Kingdom untuk menjadi seorang BCBA (Board Certified Behavior Analyst) di tahun 2018, kemudian dilanjutkan dengan praktikum selama 1.5 tahun di universitas yang sama. Keahlian dan minatnya dalam implementasi ABA di bidang intervensi anak berkebutuhan khusus telah menyatukannya dengan delapan orang kolega *behaviour analyst* untuk membangun sebuah komunitas yang bernama Agents of Behaviour Change (ABC). Bersama dengan tim ABC, ia membuat gerakan menyebarluarkan pemahaman pendekatan intervensi ABA yang berbasis bukti. Salah satu kegiatan ABC adalah bekerjasama dengan Universitas Indonesia mengembangkan pendidikan applied behaviour analysis pada program master, dan membangun centre intervensi autisme untuk anak usia dini. Ia dapat dihubungi di sary.matualesy@gmail.com

DIAH FEBRI UTAMI

Merupakan mahasiswa Filsafat dan Cognitive Science, Vienna University, Austria, dengan fokus *Philosophy of Mind* dan *Philosophy of Technology.* Utami menjadi salah satu pemakalah pada Simposium Nasional Filsafat Nusantara yang digagas Fakultas Filsafat, UGM, November 2020 silam dengan materi seputar *direct perception* terhadap antropomorfisasi robot yang dapat menimbulkan erosi-persepsi. Karya terbaru adalah *Filsafat Manusia Waria di Yogyakarta serta Mozaik Filsafat*, dan *Telaah Filsafat Manusia Drijarkara terhadap Konsep Hidup Waria di Yogyakarta* di mana Utami menulis relasi antara sains dan magi. Saat ini Utami terlibat dalam penelitian *The Intelligence of Motor Control* yang berfokus pada independensi representasi motorik sebuah aksi terhadap intensi serta mempersiapkan tesis terbarunya dengan tema *body: machines-evolution and technology*. Ia dapat dihubungi di utamid90@univie.ac.at

Buku ini tidak diperjualbelikan.

NUR MUSYAFAK

Adalah wakil ketua umum PPI Tiongkok. Sekarang sedang menempuh pendidikan doktor jurusan Linguistic and Applied linguistic di Central China Normal University, Wuhan. Sebelumnya mengenyam pendidikan Strata Satu di Huaqiao University, Xiamen dan master di Universitas Nurul Jadid Probolinggo. Beberapa tahun terakhir telah mempublikasikan tulisan dengan judul: "Chinese Learning Anxiety on Foreign Students", "Chinese Pesantren and China's Acceptance to Islam A study on Counseling Spirit in Chinese Pesantren Hu Dengzhou Jingtang Jiaoyu", "习经院职业学校的合作扩展与汉语课程的设置：以新光（Nurul Jadid）习经院职业高中为例", dan sebagainya. Ia dapat dihubungi di nurmusyafak29@gmail.com.

ANITA MEDIANA

Merupakan mahasiswa S2 jurusan TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) di University of Glasgow, UK. Penulis terlibat sebagai pengurus dalam divisi *Development,* PPI Greater Glasgow, UK. Penulis merupakan salah satu moderator Webinar Studi dan Beasiswa 100 Jam yang diselenggarakan PPI Dunia tahun 2020. Ia merupakan salah satu penulis dalam buku 'Aku dan Indonesiaku' yang diselenggarakan PPI TV pada tahun 2020. Di awal tahun 2021, ia juga salah satu penulis sebuah buku dengan judul '8/21: Sebuah Catatan Perjalanan seleksi beasiswa pendidikan Indonesia LPDP dari Hulu ke Hilir'. Penulis dapat dihubungi melalui alamat surel anitamediana96@gmail.com

Buku ini tidak diperjualbelikan.

AMELYA DWI ASTUTI

Merupakan mahasiswa program International Master in Adult Education for Social Change (IMAESC) di University of Glasgow (UK), Maynooth University (Irlandia), Tallinn University (Estonia), dan Open University of Cyprus (Cyprus). Kepala bidang Aksi Sosial PPI Dunia 2020–2021 ini telah beberapa tahun berkecimpung di dunia pendidikan dan sosial, di antaranya sebagai salah satu perintis program Serambi Inspirasi, sebuah program pendidikan untuk anak-anak pemulung di Bantar Gebang dari Dompet Dhuafa Volunteer Jabodetabek, karena ia percaya bahwa lingkungan berperan penting untuk tumbuh kembang anak. Penulis dapat dihubungi melalui alamat surel ke amelya.dwia@gmail.com

DARMAWANSAH

Adalah seorang guru yang memiliki pengalaman mengajar di beberapa institusi pendidikan sejak 2010. Pengalaman terakhirnya adalah sebagai wakil kepala sekolah di sebuah SMA swasta di kota Samarinda, Kalimantan Timur. Selain sebagai guru, beliau juga aktif sebagai sekretaris di MGMP Bahasa Inggris dan Ikatan Guru Indonesia (IGI) kota Samarinda. Tahun 2018, beliau melanjutkan pendidikan ke jenjang pascasarjana (S2) di Universitas Negeri Yogyakarta dan National Central University, Taiwan (*Dual Degree Program*) dengan beasiswa penuh dari Kemdikbud Republik Indonesia. Hasil penelitiannya tentang *online learning*, dan *gamification* sudah dipublikasikan diberbagai jurnal ilmiah. Saat ini menjadi mahasiswa PhD di *Graduate Institute of Digital Learning and Education*, Taiwan Tech, dengan fokus penelitian tentang AI, robot, dan visual argumentasi dalam pembelajaran STEM dan bahasa asing. Ia dapat dihubungi di darmawansahlavoe@gmail.com

Buku ini tidak diperjualbelikan.

MUHAMMAD ALTALARIK ANUGRAH

Alias Alta merupakan mahasiswa disalah satu kampus yang berada di negeri Jiran, beliau mendapatkan full beasiswa dari sekolah asalnya yaitu Assalam Islamic Boarding School pada tahun 2019. Semasa sekolahnya, beliau mendapatkan amanah untuk menjadi bagian informasi di salah satu organisasi yang bernama OPPMA (Organisasi Pelajar Pondok Modern Assalam) dan menjadi siswa terbaik dalam praktik mengajar pada tahun 2018. Tidak langsung melanjutkan studinya di jenjang perguruan tinggi melainkan ia mengajar selama kurang lebih 1 setengah tahun sebagai guru bahasa Arab dan Inggris di sekolahnya. Dari situlah saudara mulai mengembangkan bahasa Inggrisnya dan akhirnya ia bisa melanjutkan studinya di salah satu kampus ternama di Malaysia yaitu Management and Science University (MSU). Ia dapat dihubungi di altalarikanugrah@gmail.com

NIZAM ALFARISY

Adalah seorang mahasiswa asal Bengkulu yang sekarang sedang menempuh pendidikan S1 di International University of Africa, Sudan, melalui jalur beasiswa Kementerian Agama Republik Indonesia. Selain sebagai mahasiswa, ia juga aktif di berbagai organisasi seperti BEM IUA, PPI Sudan, dan Komisi Pendidikan PPI Dunia. Ia juga terlibat sebagai pengurus di sebuah platform pendidikan online. Pemuda berdarah minang ini juga pernah mewakili Indonesia dalam ajang perlombaan debat bahasa Arab tingkat Internasional di Malaysia tahun 2018. Aktif dan mencintai dunia pendidikan, sosial kemanusiaan, dan pernah terjun dalam mengajar anak-anak di pedesaan. Ia dapat dihubungi di nizamalfarisy20@gmail.com

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Struktur Direktorat Penelitian dan Kajian PPI Dunia 2020–2021

Koordinator PPID	:	Choirul Anam Charles University, Ceko
Direktur	:	Denny Irawan The Australian National University, Australia
Wakil Direktur	:	
1. Bidang Khusus	:	Gresika Bunga Sylvana, City University of New York, Amerika Serikat
2. Bidang Sosial	:	Radityo Dharmaputra, University of Tartu, Estonia
3. Bidang Sains dan Teknologi	:	Oscar Karnalim, University of Newcastle, Australia
4. Bidang SDM dan Lingkungan Hidup	:	Muhammad Aswin Rangkuti, University of Copenhagen, Denmark

Buku ini tidak diperjualbelikan.

Indonesia Emas Berkelanjutan 2045: Kumpulan Pemikiran Pelajar Indonesia Sedunia

LIPI Press berkolaborasi dengan Perhimpunan Pelajar Indonesia (PPI) Dunia menerbitkan rangkaian buku seri *Indonesia Emas Berkelanjutan 2045: Kumpulan Pemikiran Pelajar Indonesia Sedunia*. Rangkaian bunga rampai ini terdiri dari 12 buku dengan sejumlah topik yang mendukung Tujuan Pembangunan Berkelanjutan atau *Sustainable Development Goals* (SDGs) untuk mencapai tujuan Indonesia Emas 2045.

Indonesia Emas Berkelanjutan 2045: Kumpulan Pemikiran Pelajar Indonesia Sedunia

Seri 1: Ekonomi

Editor: Krisna Gupta & Enny Susilowati Mardjono

https://doi.org/10.14203/press.357

Seri 2: Kebudayaan

Editor: Adrian Perkasa & Diandra Pandu Saginatari

https://doi.org/10.14203/press.363

Seri 3: Hubungan Internasional

Editor: Fauziah Rohmatika Mayangsari, Pasha Aulia Muhammad, & Radityo Dharmaputra

https://doi.org/10.14203/press.366

Seri 4: Hukum

Editor: Jurisdito Hutomo Hardy, Tiara Costiawati Gusman, & Edmond Febrinicko Armay

https://doi.org/10.14203/press.398

Indonesia Emas Berkelanjutan 2045: Kumpulan Pemikiran Pelajar Indonesia Sedunia

Seri 5: Pendidikan

Editor: Afifah Muharikah, Athifah Utami, & Randi Proska Sandra

https://doi.org/10.14203/press.374

Seri 6: Kesehatan

Editor: Anthony Paulo Sunjaya & Sandy Ardiansyah

https://doi.org/10.14203/press.364

Seri 7: Lingkungan

Editor: Radityo Pangestu, Raisa Rifat, Desy A. Prihardini, & Februriyana Pirade

https://doi.org/10.14203/press.359

Seri 8: Energi

Editor: Sindu Daniarta & Nuralfin Anripa

https://doi.org/10.14203/press.360

Indonesia Emas Berkelanjutan 2045: Kumpulan Pemikiran Pelajar Indonesia Sedunia

Seri 9: Teknologi

Editor: Ahmad Sony Alfathani, Muhammad Ali, & Rilwanu Ar Roiyyaan

https://doi.org/10.14203/press.383

Seri 10: Pangan

Editor: Hilmy Prilliadi & Siti Mustaqimatud Diyanah

https://doi.org/10.14203/press.368

Seri 11: Maritim

Editor: Ratna Nur Inten, Salsyabilla Ika Putri Aryaningrum, & Aries D. Siswanto

https://doi.org/10.14203/press.373

Seri 12: Timur Tengah

Editor: Muhammad Luthfi Hidayat, Muhamad Rofiq Muzakkir, & Nur Fajri Romadhon

https://doi.org/10.14203/press.348

Overseas Indonesian Students
Association Alliance

BRIN

BADAN RISET
DAN INOVASI NASIONAL

INDONESIA EMAS BERKELANJUTAN 2045

Kumpulan Pemikiran Pelajar Indonesia Sedunia

LIPI Press berkolaborasi dengan Perhimpunan Pelajar Indonesia (PPI) Dunia menerbitkan rangkaian buku seri *Indonesia Emas Berkelanjutan 2045: Kumpulan Pemikiran Pelajar Indonesia Sedunia*. Rangkaian bunga rampai ini terdiri dari 12 buku dengan sejumlah topik yang mendukung Tujuan Pembangunan Berkelanjutan atau *Sustainable Development Goals* (SDGs) untuk mencapai tujuan Indonesia Emas 2045. Buku ini merupakan seri kelima dari rangkaian tersebut.

Seri Pendidikan mendukung poin ke-4 SDGs, yakni "memastikan kualitas pendidikan yang inklusif dan merata, serta mendukung kesempatan belajar sepanjang hayat bagi semua". Bunga rampai ini terbagi menjadi empat subtema, yaitu pendidikan menengah dan dasar, pendidikan literasi dan numerasi, pendidikan vokasi/kejuruan, dan pendidikan anak usia dini (PAUD) dan inklusif. Keempat subtema tersebut merupakan bagian dari bidang pendidikan yang penting untuk diperhatikan dalam penyusunan dan perumusan arah kebijakan di masa mendatang untuk tercapainya tujuan Indonesia Emas 2045.

Buku ini diharapkan dapat menjadi bacaan yang bermanfaat bagi masyarakat Indonesia, khususnya para pemangku kepentingan di bidang pendidikan dan para pengajar di semua jenjang pendidikan. Temukan beragam sudut pandang terkait upaya peningkatan kualitas pendidikan di Indonesia dari para penulis yang merupakan aktor pendidikan yang berperan sebagai para pelajar Indonesia di luar negeri. Selamat membaca!

LIPI

Diterbitkan oleh:
LIPI Press, anggota Ikapi
Gedung PDDI LIPI Lt. 6
Jln. Jend. Gatot Subroto 10, Jakarta Selatan 12710
Telp.: (021) 573 3465 | Whatsapp 0812 2228 485
E-mail: press@mail.lipi.go.id
Website: lipipress.lipi.go.id | penerbit.lipi.go.id

DOI 10.14203/press.374

ISBN 978-602-496-212-8

ISBN 978-602-496-207-4